

MARIANA CAROLINA FERREIRA FELICIANO

**ABORDAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA SOB A ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE**

Orientador: Prof. Doutor José Bernardino Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

MARIANA CAROLINA FERREIRA FELICIANO

**ABORDAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA SOB A ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, perante o Júri nomeado pelo Despacho
de Nomeação nº 21/2016, de 15 de janeiro de 2016,
com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro

Arguente:

Prof.^a Doutora Maria Manuel Calvet Ricardo

Vogal:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Orientador:

Prof. Doutor José Bernardino Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2015

“O livro é um pássaro com mais de cem
asas para voar.”

Ramón Gómez de la Serna

Dedico esta dissertação, a Deus, fonte de toda minha força. Aos meus pais, que sempre permaneceram ao meu lado. Ao meu irmão, que caminha comigo lado a lado. Em especial, a professora Dr.^a Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, pela disponibilidade, companheirismo e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, fonte de vida e de misericórdia, que me tem proporcionado inúmeras graças ao longo dessa caminhada. Aos meus pais, pela compreensão e amor infinito; Ao meu querido irmão Sílvio César, pelo incentivo e pelo companheirismo, sem você nada disso teria sentido.

Ao professor Dr. José Duarte, pelo apoio e orientação.

A todos os professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias que passaram pela minha vida, obrigada pelo compartilhamento do conhecimento. Aos entrevistados, pela disponibilidade. A minha eterna gratidão à professora Dr.^a Maria das Graças Ataíde de Almeida, pela paciência, amizade e por dividir o conhecimento necessário para a realização desta pesquisa. Obrigada por tudo.

A todas as pessoas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade analisar os aspetos interculturais em uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa, desenvolvida para acatar os critérios do PNLD. Para isso, utilizamos o conceito de interculturalidade (Fleuri, 2005) e a noção de educação intercultural proposta por Candau (2008). Este trabalho insere-se em um cenário em que a Língua Inglesa apresenta um número cada vez maior de falantes, nas mais diferentes partes do mundo, o que nos faz pensar sobre o impacto dessa língua na produção e na qualidade desses materiais didáticos. Amparamo-nos em uma metodologia qualitativa, utilizamos a Análise do discurso (Orlandi, 2009), abarcando duas etapas. A primeira refere-se à análise das entrevistas proferidas pelos professores e a segunda consiste na análise da coleção em foco com o objetivo de perceber o tratamento dados aos aspetos interculturais. Em meio, a essas discussões, o nosso estudo aponta: a coleção apresenta referências culturais, mas que se apresentam de forma incipiente em alguns aspetos interculturais. Dessa maneira, se faz necessário que o docente planeje e adeque as próprias metodologias de acordo com a realidade do educando, tornando a utilização do livro didático um processo contínuo de reflexão e (re)construção do conhecimento.

Palavras – chave: Cultura; Intercultural; livros didáticos.

ABSTRACT

This research aims to analyze the intercultural aspects of a collection of didactic books of English Language, developed to comply with the criteria of PNLD. For this, we use the concept of intercultural (Fleuri, 2005) and the notion of Intercultural education proposed by Candau (2008). This work is part of a scenario in which the English language has an increasing number of speakers, in many different parts of the world, which makes us think about the impact of this language in the production and the quality of these materials. We based on a qualitative methodology, we used Discourse analysis (Orlandi, 2009), covering two stages. The first refers to the analysis of the interviews given by teachers and the second is the analysis of the focus on collection in order to realize the treatment given to intercultural aspects. Between, these discussions, studies show: the collection features cultural references, but that presents incipient in some intercultural aspects. In this way, it is necessary that teachers plan and fits the methodological own in accordance with the reality of educating, making use of the textbook a continuous process of reflection and (re) construction of knowledge.

Key-words: Culture, Intercultural, didactic books.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LA	Língua Alvo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
AD	Análise de Discurso
FD	Formação Discursiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos

Índice Geral

Introdução.....	13
Capítulo I. A Língua Inglesa e as Concepções de (Inter)Cultura.....	16
1.1. Cultura e língua	17
1.2. Conceituando interculturalidade.....	21
1.3. O processo de expansão do inglês como língua global	25
Capítulo II. O Ensino de Línguas e o Livro Didático de Língua Inglesa	29
2.1. O ensino de línguas no Brasil	30
2.1.1. Gramática Tradução.....	30
2.1.2. Abordagem Direta	31
2.1.3. Método de Leitura	31
2.1.4. Abordagem Audiolingual	31
2.2. O que dizem os PCNs acerca da língua inglesa.....	33
2.3. Um olhar sobre os livros didáticos de inglês	35
Capítulo III. Trajetória Metodológica	44
3.1. Objeto de estudo	45
3.2. Objetivos	45
3.2.1. Geral	45
3.2.2. Específicos.....	46
3.3. Método	46
3.3.1. Abordagem qualitativa.....	46
3.4. <i>Locus</i> da pesquisa.....	48
3.5. Sujeitos da pesquisa.....	49
3.6. Instrumento de Coleta	49
3.6.1. Análise Documental.....	49
3.6.2. Entrevista	50
3.7. Procedimentos da Pesquisa	53
3.7.1. Tratamento Documental da Coleção <i>Keep in Mind</i>	53
3.7.2. Entrevista com os Professores	54
3.8. Análise dos dados da investigação.....	54
Capítulo IV. Análise dos Dados e Discussão dos Resultados	58
4.1. Análise das entrevistas	59
4.1.1. FD – Identificação pessoal e profissional dos professores.....	59
4.1.2. FD - O livro didático de LI na escola pública.....	60
4.1.3. FD - Concepções de (inter)culturalidade	60

4.1.4. FD – Discurso intercultural na coleção <i>Keep in Mind</i>	62
4.1.5. FD - Professor e as atividades interculturais presentes no <i>Keep in Mind</i>	63
4.1.6. FD - Contribuições do livro para a consciência intercultural.....	63
4.2. Análise da coleção <i>Keep in Mind</i>	65
4.2.1. Caracterização da coleção	66
4.2.2. Atividades e gramática	69
4.2.3. Personagens	72
4.2.4. A língua geograficamente.....	74
4.2.5. Temas (inter)culturais na coleção <i>Keep in Mind</i>	78
4.3. Triangulação de Métodos	102
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	107
Apêndices.....	I
Apêndice I. Carta de Anuência	II
Apêndice II. Guião de Entrevista para os professores	III
Apêndice III. Entrevistas realizadas com os professores - P1	V
Apêndice IV. Entrevistas realizadas com os professores - P2	VII
Apêndice V. Entrevistas realizadas com os professores - P3	IX
Apêndice VI. Entrevistas realizadas com os professores - P4	XI
Apêndice VII. Formação discursiva - Identificação do docente	XVII
Apêndice VIII. Formação discursiva - O livro didático de LI na escola pública	XVIII
Apêndice IX. Formação discursiva – Concepções de (inter)culturalidade	XIX
Apêndice X. Formação discursiva - Discurso intercultural na coleção <i>Keep in Mind</i>	XX
Apêndice XI. Formação discursiva - Atividades interculturais	XXI
Apêndice XII. Formação discursiva - Contribuições do livro para a consciência intercultural.	XXII

Índice de Quadros

Quadro 1. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores	51
Quadro 2. Coleção <i>Keep in Mind</i>	67
Quadro 3. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Identificação do docente”	XVII
Quadro 4. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “O livro didático de LI na escola pública”	XVIII
Quadro 5. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Concepções de (inter)culturalidade”	XIX
Quadro 6. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Concepções de (inter)culturalidade”	XIX
Quadro 7. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Discurso intercultural na coleção <i>Keep in Mind</i> ”	XX
Quadro 8. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Discurso intercultural na coleção <i>Keep in Mind</i> ”	XX
Quadro 9. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Atividades interculturais”	XXI
Quadro 10. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Atividades interculturais”	XXI
Quadro 11. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Contribuições do livro para a consciência intercultural”	XXII
Quadro 12. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Contribuições do livro para a consciência intercultural”	XXII

Índice de Tabelas

Tabela 1. Temáticas do livro *Keep in Mind*, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 6^o Ano... 79

Tabela 2. Temáticas do livro *Keep in Mind*, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 7^o Ano.... 82

Tabela 3. Temáticas do livro *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 8^o Ano.... 92

Tabela 4. Temáticas do livro *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 9^o Ano.... 96

Índice de Figuras

Figura 1. Localização de Paudalho	48
Figura 2. Capas dos livros da coleção <i>Keep in Mind</i>	65
Figura 3. <i>Keep in Mind</i> 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	70
Figura 4. <i>Keep in Mind</i> 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	71
Figura 5. <i>Keep in Mind</i> 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	73
Figura 6. <i>Keep in Mind</i> 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	76
Figura 7. <i>Keep in Mind</i> , 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	77
Figura 8. <i>Keep in Mind</i> , 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	80
Figura 9. <i>Keep in Mind</i> , 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	81
Figura 10. <i>Keep in Mind</i> , 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	83
Figura 11. <i>Keep in Mind</i> , 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	85
Figura 12. <i>Keep in Mind</i> , 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	86
Figura 13. <i>Keep in Mind</i> , 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	87
Figura 14. <i>Keep in Mind</i> , 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	88
Figura 15. <i>Keep in Mind</i> , 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	90
Figura 16. <i>Keep in Mind</i> , 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	91
Figura 17. <i>Keep in Mind</i> , 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	93
Figura 18. <i>Keep in Mind</i> , 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	94
Figura 19. <i>Keep in Mind</i> , 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	95
Figura 20. <i>Keep in Mind</i> , 9ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	97
Figura 21. <i>Keep in Mind</i> , 9ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011	99
Figura 22. <i>Keep in Mind</i> 9ºano: língua estrangeira moderna: inglês, 2011	100

INTRODUÇÃO

Partindo da ideia de que o inglês é uma língua franca em um mundo globalizado, o processo de ensino dessa língua estrangeira ganha relevância pelo fato de ser uma ferramenta que possibilita o contato com mais de 800 milhões de pessoas ao redor do planeta, como também, ao acesso ao mundo científico e ao mundo dos negócios. (Schutz, 2010)

No entanto, a globalização não demonstra apenas necessidade de comunicação entre as diversas culturas, em meio a esse processo emergem também os conflitos. Diante deste cenário surge a necessidade de se desenvolver alternativas educacionais voltadas para a formação do senso crítico.

O contato entre as diversas pessoas e culturas requer uma educação que promova o diálogo, a integração, que proporcione ao estudante um efetivo encontro com a cultura alvo, mas sem deixar a margem a sua própria cultura, ou seja, uma educação que estimule o respeito e a superação de estigmas, preconceitos e do próprio etnocentrismo. Nesse sentido, Mendes (2012) acredita que:

“No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha” (Mendes, 2012, p. 361).

Na promoção de uma educação para o pluralismo cultural, para o respeito ao próximo e para uma pedagogia crítica se faz necessário integrar processos de participação dos diversos agentes educativos, e uma adequação curricular baseada nas realidades regionais, bem como, estabelecer uma educação intercultural. Walesko, aponta a relação entre o ensino de língua inglesa e globalização:

“O processo de globalização da economia, da tecnologia e da comunicação tem mostrado não só a necessidade de comunicação entre diferentes culturas, mas também intensificado conflitos sociais entre estas, o que leva organizações diversas a desenvolver propostas de educação que se voltem aos direitos humanos. O contato permanente com outros povos e culturas, facilitado pelo enorme avanço nos meios de transporte e comunicação, exige que a educação se volte à formação de cidadãos com acesso a várias línguas estrangeiras e, em especial, à língua inglesa, enquanto língua franca. O domínio dessas línguas facilita, por sua vez, a integração dos indivíduos nesse novo “mundo sem fronteiras” e torna-se imprescindível para o desenvolvimento do senso crítico e da valorização da cultura materna. Entretanto, este mundo está impregnado de relações de poder: entre as pessoas, instituições, formas de conhecimento, etc.” (Walesko, 2006, p. 26 – 27).

Candau em estudo acerca da interculturalidade no âmbito educacional aponta que a mesma “constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando seus primeiros

passos entre nós” (Candau, 2008, p. 24). É importante, ressaltar que para desenvolver uma educação intercultural é preciso rejeitar a ideia de cultura única, passando a se nortear por princípios de aceitação as diferenças, e não encarar a diversidade cultural como um problema, mas como um elemento que enriquece, e que sem dúvida pode ser propiciado por bons livros didáticos.

Partindo dessa perspectiva o presente trabalho procura analisar a interculturalidade no que concerne à abordagem dos conteúdos de livros didáticos de língua inglesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que as críticas realizadas no âmbito escolar insistem na transmissão de informações geralmente desvinculadas da realidade a quais fomentam processos de exclusão.

Nesta pesquisa, decidimos por trabalhar com alguns autores que consideramos importantes para as discussões acerca de cultura, interculturalidade e livro didático: Candau (2008), Fleuri (2009), Bhabha (1998), Chauí (2008), Eagleton (2005), Kovalek (2013), Laraia (1997), Passini (1998), Machado (1996) e Ortiz (2004). Segue a nossa pergunta de partida:

Será que os livros didáticos de Língua Inglesa abordam de maneira crítica temas relacionados à interculturalidade em consonância com a realidade cultural vivenciada pelos alunos? Tal questionamento leva-nos a dois aspetos que se encontram no alicerce para uma reflexão acerca do papel intercultural no ensino de uma língua alvo: o que se compreende por cultura e seu vínculo com língua e a aprendizagem, respetivamente.

A língua, como sistema, fornece a possibilidade do encontro entre os homens, as experiências, da sua sociedade enquanto espaço geográfico e enquanto aspeto cultural. O livro didático, partindo dessa perspectiva, tem a finalidade de promover um diálogo entre os sujeitos, as sociedades, com os costumes, os hábitos.

Silva (2011) acredita que para a existência de uma educação intercultural é preciso que os livros didáticos de língua inglesa desmitifiquem o conceito de uma cultura superior à outra e abram espaços para um ensino que respeite a diversidade e a interculturalidade em consonância com a realidade social dos alunos.

No primeiro capítulo, “A língua Inglesa e as concepções de (inter)cultura”, podemos por meio de uma revisão da literatura, percorrer por conceitos acerca de cultura, interculturalismo e livro didático. Buscamos através da pesquisa bibliográfica definições que estivessem em concordância com as questões e objetivos propostos.

No segundo capítulo, “O ensino de línguas e o livro didático de LI”, faz-se menção o ensino de LE no Brasil, as principais abordagens e metodologias, destacando algumas reflexões sobre os PCNs de língua estrangeira, bem como, o papel do livro didático de língua inglesa.

No terceiro capítulo, “Trajetória Metodológica”, discorreremos sobre a metodologia, o percurso que seria trilhado na análise e a caracterização do objeto de estudo.

No quarto capítulo, “análise da coleção *Keep in Mind* e das entrevistas”, apresentamos os dados coletados, a Análise do Discurso ampara-se nos resultados oriundos das entrevistas por meio de tabelas que distribui a análise em formações discursivas.

Por fim, chegaremos às considerações finais e mediante a teorização adquirida na primeira etapa, buscamos compreender e sugerir significados ao que foi coletado, mostrando o nosso ponto de vista acerca da temática proposta.

CAPÍTULO I. A LÍNGUA INGLESA E AS CONCEÇÕES DE (INTER)CULTURA

1.1. CULTURA E LÍNGUA

Sabemos que a imposição cultural não é um acontecimento recente. Muitos países que antigamente utilizavam as forças militares para mostrar seu poder, divulgar suas crenças, hábitos e cultura ganham novos aliados, e atualmente a imposição cultural vem ocorrer mediante aos recursos televisivos e da mídia, bem como, na presença de materiais pedagógicos que são os livros didáticos. Sendo assim, o presente estudo visa abarcar a temática da interculturalidade existente nos livros didáticos de língua inglesa do ensino fundamental, a fim de entender os conceitos de cultura, etnocentrismo e língua.

A partir desses pressupostos, e tendo em conta a pergunta de partida incluída na Introdução (Será que os livros didáticos de Língua Inglesa abordam de maneira crítica temas relacionados à interculturalidade em consonância com a realidade cultural vivenciada pelos alunos?) foram elencados alguns questionamentos: Os livros didáticos de língua Inglesa abordam de maneira adequada a temática da interculturalidade? Como a cultura Inglesa é retratada nos livros didáticos? Um ensino baseado na interculturalidade virá promover uma educação baseada no respeito pela diversidade cultural? Diante a essas indagações a pesquisa visa analisar a abordagem dos conteúdos dos livros didáticos em consonância ao respeito às diversidades culturais.

Thomaz entende que cultura é um:

“Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado as suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual; por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares dá diferentes significados as coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes” (Thomaz, 1995, p. 427).

A cultura tem um papel fundamental no que se reporta ao passado e ao futuro, mas ela não se restringe a ser “história”, mas também envolve aspetos sociais e a literatura como possibilidade de se imaginar no lugar do outro.

Deste modo, aos diálogos acerca da cultura, torna-se indispensável às contribuições de: Williams (1992); Bhabha (1998); Back (2003); Chauí (2008); Teixeira (2002) quando abordam cultura como algo que implica um estado desenvolvido, adquirido por meio de um conhecimento universal. Considera-se uma peculiar sociedade permeada pela história, pelo real, representações, costumes e crenças obtidos pelos sujeitos onde o senso comum molda a vida popular.

Para Back a compreensão de cultura é:

“Tudo aquilo que é produto consciente do homem, fundamentalmente o trabalho que desenvolve o espírito do homem para além das necessidades primárias, não simplesmente “naturais”. Sendo que neste, sentido, cultura pode ser compreendida como uma conquista da segunda natureza, na medida em que desenvolve o espírito do homem no horizonte do sentido último da vida, num percurso de superação dos movimentos e ações inconscientes e voluntárias” (Back, 2003, p. 86).

Williams (1992, p. 10) aborda a complexidade de definir o termo cultura e ressalta que tal terminologia passou por expressivas transformações. Esse autor ainda defende a ideia de cultura “como o *sistema de significações* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. (1992, p.13)

A gênese desta pesquisa visa abarcar questões relacionadas às culturas e seus diversos significados ao longo do tempo. Segundo Chauí (2008) o termo latino *colere* estava intrinsecamente ligada ao cultivo e ao cuidado com a agricultura, bem como, ao culto aos deuses e ao sagrado.

Porém, no século XVIII época do Iluminismo, o conceito de cultura ressurgiu, trazendo consigo um novo elemento, a sociedade e a civilização. Conforme Chauí:

“Com o iluminismo, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução” (Chauí, 2008, p.55).

Em outras palavras, a terminologia cultura toma um sentido mais amplo e etnográfico envolvendo aspectos humanos como: moral e costumes adquiridos e perpassados pelos agentes.

Em suma, tal pensamento nos remonta a um período na qual a evolução está intimamente ligada com a cultura, ou seja, as sociedades eram classificadas de acordo com a ausência ou presença de certos elementos capitalistas, elementos esses que, como afirma Chauí (2008) são: Estado, o mercado e a escrita. Sociedades que não estavam a par desses modelos eram definidas como cultura inferior ou cultura “primitiva”.

Mas, em meados do século XX, o termo cultura conforme a autora ganha um novo significado, dessa vez voltada ao campo humano, instituindo-se de práticas e valores, abarcando as diferenças, o belo, o feio, o sagrado e o profano...

E essa abrangência cultural vem esbarrar em dois pontos (sociedade e comunidade). Chauí elenca que:

“A marca da *comunidade* é a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face a face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de um destino comum, e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns de seus membros, em certas circunstâncias. Ora, o mundo moderno desconhece a comunidade” (Chauí, 2008, p.57).

Já a sociedade, Chauí (2008, pp. 57-58) demonstra que é marcada pela produção capitalista, fazendo com que os indivíduos sejam separados uns dos outros de acordo com interesses e desejos. Em suma, a sociedade vai significar segundo a autora um isolamento dos membros, uma fragmentação, “forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar, tornar-se sócios”.

Esse pensamento, bem como a sociedade dividida em classes foram elementos que desencadearam um conceito de cultura designada de popular. Para Chauí (2008) o termo cultura popular não é fácil de ser descrito e que recebeu fortes influências do Romantismo do século XIX, na qual cultura popular é designada como cultura do povo.

Uma segunda concepção seria a ilustração francesa provinda do século XVIII, a palavra cultura surge com outro significado, isto é, “sinônimo de civilização” (2008, p. 55). Deste modo, a cultura passa a ser compreendida e avaliada pelo progresso de uma civilização. Por fim, o populismo do século XX onde se encontram entrelaçados o Iluminismo e o Romantismo, desencadeando assim, embates, pois, o Romantismo via a ideia de cultura vinda do povo e o Iluminismo acreditava que por vir do povo era atrasada. Conforme Chauí:

“Cada uma dessas concepções da cultura popular configura opções políticas bastante determinadas: a romântica busca universalizar a cultura popular por meio do nacionalismo, ou seja, transformando-a em cultura nacional; a ilustrada ou iluminista propõe a desaparecimento da cultura popular por meio da educação formal, a ser realizada pelo Estado; e a populista pretende trazer a “consciência correta” ao povo para que a cultura popular se torne revolucionária (na perspectiva das vanguardas de esquerda) ou se torne sustentáculo do Estado (na perspectiva dos populismos de direita)” (Chauí, 2008, p.58-59).

O ser humano ultrapassou limites, tendo a capacidade de persuadir e de transformar-se durante o percurso de sua vida. Um ser desprovido em sua estrutura corpórea, comparado aos outros seres, foi capaz de dominar o que lhe cerca e satisfazer as suas necessidades pelo fato de o mesmo possuir a cultura.

Um ensino fundamentado na valorização pelo que é nosso pode produzir uma supervalorização da cultura local, como aponta Rocha (1989, p.07) “É uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos por meio de nossos valores, nossos modelos”. Se o choque entre culturas poderá possibilitar o surgimento do etnocentrismo, a educação deve desenvolver o respeito pelas diferenças.

Por outro lado, língua e cultura são componentes que não se podem dissociar uma da outra. Não se pode considerar a língua apenas como sistema, mas também como posição social, cultural e ideológica das pessoas que a utilizam. Sob essa ótica, Revuz (2006, p.227) entende que: “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se o outro”.

Mediante a citação acima podemos perceber que em um mundo globalizado as trocas de informações são de extrema importância, entretanto, a língua e a linguagem tornam-se elementos indispensáveis para essa permuta. Visto que, a língua é sem dúvida um objeto complexo para a comunicação humana, pois ela vai exigir dos seus usuários todo arcabouço do aparelho fonador a ação dos movimentos corporais, entonações, o uso adequado do ritmo, das estruturas gramaticais e lexicais, mas acima de tudo a língua também é responsável na edificação e transformação de uma cultura.

A (língua)gem está sempre se desenvolvendo e a identidade, por sua vez, embarca nesse processo. Para construir uma identidade é preciso uma proximidade com o outro e a sua cultura, e por meio dessa influência recíproca, dessa interação os significados vão sendo estabelecidos.

Na busca da contribuição de língua e linguagem, faz-se necessário, abordar as contribuições de Bakhtin (1981). Nesse sentido, o autor argumenta que a linguagem torna-se um fenômeno social e de interação:

“Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (Bakhtin, 1981, p.108).

De acordo com esse autor a linguagem não é um sistema acabado, mas sim marcado pelo dialógico, ou seja, a linguagem apresenta-se em toda a parte e constitui-se como instrumento de poder.

Quando se aprende uma língua estrangeira, aprende-se também aspectos culturais e ideológicos. Segundo Revuz (2006, p.227): “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”.

Através da aprendizagem de uma língua estrangeira, o sujeito é capaz de entender o universo de várias formas, constituído por inúmeras culturas e com diversas formas de organizações. A finalidade do ensino de uma língua estrangeira, do ponto de vista educacional, está também relacionada a entender a cultura do “outro” e a sua própria cultura. Como consequência em segundo plano, o plano da competência linguística, o homem quando aprende outra língua conhece mais acerca da linguagem propriamente dita. (Ferreira, 2000).

Diante dessa perspectiva, podemos constatar que muitos estudos têm contribuído no campo da investigação sobre a cultura e a língua. Ao se compreender que língua e cultura são inseparáveis, configura-se um direcionamento para uma educação voltada para a alteridade, para o desenvolvimento de um pensamento, que utilize uma cultura atravessada pelo respeito pela diversidade cultural, isto é, onde não existe o julgamento, pois segundo o autor (op.cit) não

existe uma hierarquização de crenças, valores e culturas, mas sim um respeito oriundo da percepção que a cultura do “outro” faz parte da sociedade atual, aceitando um novo ponto de vista fundamentado no respeito às diferenças.

1.2. CONCEITUANDO INTERCULTURALIDADE

De acordo com Fleuri (2005) existe uma necessidade de enfrentamento desses conflitos oriundo de um mundo globalizado, para que assim se fortaleçam as identidades e a própria cultura. Sob essa perspectiva, o autor entende que:

“A perspectiva intercultural da educação, emergente nestes movimentos socioculturais e políticos, reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos diferentes. Busca, pois, desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais” (Fleuri, 2005, p.01).

Nas estruturas das relações das mais diversas culturas existem três exemplos que se configuram: o monocultural, caracterizado pela hegemonização; o multicultural, que aborda o pluralismo e a existência de diversas identidades culturais; e o intercultural, que é baseado na troca, no diálogo, na interação pacífica. Nesse sentido, o interculturalismo vem promover um diálogo e a aceitação do outro.

Nessa perspectiva intercultural Candau (2008) defende a ideia que:

“Promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (Candau, 2008, p. 23).

Existe uma necessidade de um ensino baseado na interculturalidade, e a linguagem torna-se uma ferramenta que modela a cultura e também se compõe por meio dela. Com um maior reconhecimento da interculturalidade no ensino de uma língua alvo, é provável que o aluno torne-se apto em falar a nova língua, mas também de entender e admitir que existem as diversidades e as identidades.

Através dessa perspectiva Walesko (2006) acredita que trabalhar em educação de maneira intercultural significa:

“Significa adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo, comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes (nacionalidades, origem social, gênero, ocupação, etc.), que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria, ou seja, incentiva o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo” (Walesko, 2006, p.27).

Porém, para que a aprendizagem seja intercultural é necessário superar o preconceito cultural e o etnocentrismo, realizando isso, o encontro com diferentes contextos culturais poderá gerar “bons frutos”, mediante ao diálogo que funcionará como instrumento pacificador nessa perspectiva intercultural. Na visão do Conselho da Europa a interculturalidade é concebida como:

“O conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo” (Conselho da Europa, 1994, p. 8).

O desenvolvimento de uma competência intercultural depende muito do domínio de outro idioma, como objetivo importante na relação ensino-aprendizagem, visto que aprender uma língua leva a aprender também os aspectos culturais que a formam. A intercultural voltada para a área educacional tende a originar, por meio de recursos pedagógicos, escolares um diálogo, uma interação entre as culturas, no qual a democracia ande paralelamente com a diversidade.

Do ponto de vista de Ângelo (2002) “a educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseada no diálogo entre culturas” (p. 39). A concepção de cultura e interculturalidade se encontram no processo formativo implicado pelo livro didático, como veremos na parte empírica desta pesquisa.

Convém-nos *a priori* conhecer o conceito de dimensão intercultural. Para isso utilizamos os autores Byram, Gribkaova, Istarkey que falam acerca da interculturalidade, como podemos observar no fragmento a seguir:

“The 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity [...] Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction¹” (Byram, Gribkaova & Istarkey, 2002, p.07).

Essa dimensão intercultural pode auxiliar os aprendizes a adquirirem uma competência linguística para se comunicarem, se expressarem, expor suas ideias em uma segunda língua, respeitando os interlocutores com referência aos conceitos de igualdade e de quebra de estereótipos.

Almeida Filho (2002, p.211) corrobora dessa mesma ideia e completa: “intercultural implica a noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural”.

¹ A “dimensão intercultural” no ensino de línguas visa desenvolver os aprendizes como falantes ou mediadores interculturais que são capazes de se envolver com a complexidade e múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanha alguém através de uma única identidade [...] A comunicação intercultural é a comunicação com base no respeito pelas pessoas e pela igualdade dos direitos humanos como a base democrática para a interação social.

Neste sentido, a dimensão intercultural tem por finalidade, no ensino de língua estrangeira, promover uma ação capaz de relacionar os sujeitos provenientes de diversas culturas, de maneira que possam estabelecer novos sentidos, sempre inclinados ao respeito às diferenças culturais das outras pessoas.

Essa dimensão no ensino de línguas pode, por conseguinte, oferecer também uma competência intercultural, capacitá-los para interagir em diversos meios culturais, estabelecer contatos com pessoas distintas de diferentes nacionalidades, e propor assim, uma troca engrandecedora.

Contudo, são necessárias certas habilidades e atitudes que promovam essa competência intercultural, para isso nos embasaremos nas ideias propostas por Byram, Gribkova e Starkey (2002) que afirmam que são necessárias atitudes interculturais, conhecimento, habilidade de interpretar e relacionar, habilidades de descoberta e interação e por fim uma consciência cultural crítica. Uma vez que, o ensino de língua estrangeira não envolve apenas aspectos gramaticais e didáticos, mas sim um grande leque político e cultural.

Essas atitudes interculturais têm o papel de quebrar os estereótipos que foram construídos, bem como a visão etnocêntrica de cada cultura. Já o conhecimento equivale ao processo interativo, seja ele social ou individual envolvendo aspectos nos conhecimentos dos grupos da prática ou dos produtos.

Em relação ao conhecimento, o professor dotado da consciência crítica poderá levar o aluno a compreender o desenvolvimento social associado à classe, a etnia... já na habilidade de interpretar e relacionar, o docente pode ajudar os alunos a interpretarem o que está nas entrelinhas, o que está subentendido, explanando e associando o assunto com a sua cultura materna.

Já a habilidade de descoberta e interação envolve a aquisição de novos conhecimentos de uma outra cultura. O professor, por sua vez, poderá recomendar a pesquisa de textos sobre o tema tratado e para que posteriormente compartilhem essas novas aprendizagens com os outros estudantes.

Por fim, a consciência cultural crítica, tal habilidade é a de avaliar criticamente aspectos culturais, cujo foco não é mudar os valores dos alunos, mas sim que os mesmos preocupem-se com os valores e atitudes de uma determinada cultura. Para utilizar a consciência cultural o professor poderá ajudar os alunos a analisarem de forma crítica, por meio de elementos da própria cultura, bem como a do “outro”, a de seu interlocutor.

De acordo com Leffa (2006, p.03) quando nos referimos a uma língua estrangeira alguns críticos têm considerado que essa consciência não se desenvolva, pois muitos professores estão “alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, ingênuos e conformistas”. Além

do mais, certos professores por meio de colonização mental apresentam a língua alvo através de uma perspectiva bastante auspiciosa.

Tal fato, nos remete a necessidade dos alunos serem encaminhados a livros didáticos que apresentem textos autênticos em seus mais diversos gêneros de modo que os mesmos julguem, analisem e critiquem e não desenvolvam uma consciência mágica, que segundo Leffa (2006), buscando nas ideias de Freire, significa um estágio em que todos os comandos são regidos por uma força superior. Dessa forma, não há embates e a civilização permanecerá a mesma anos após anos. Pois os problemas podem ser identificados, porém não temos aptidões de saná-los.

Esse fenômeno pode se observado nos conceitos de Leffa (2006, p.05): “é o estágio mais elevado da consciência, aquele em que os conflitos são abordados através da discussão e da negociação com os membros de uma determinada comunidade”.

Bannell (2003) aborda a importância em conhecer os aspetos de outras culturas, no entanto o autor ainda enfatiza que não se pode atingir uma competência intercultural apenas lendo sobre tópicos culturais. A competência é desenvolvida à medida que o sujeito vivencia situações que estimulem as habilidades que proporcionem a compreensão de que somos seres culturais em contínua mudança.

Dessa forma, o aluno como um ser cultural precisa estar sensível para se expressar em uma outra cultura, porém o mesmo precisa preservar a sua identidade nacional e respeitar a identidade do outro. Não podemos tornar o outro como representante de uma nação e representante de uma identidade nacional, pois dessa forma estaríamos promovendo conceitos preestabelecidos de uma cultura ou país. Bem como afirmam Byram, Gribkaova, Istarkey:

“When two people in conversation are from different countries speaking in a language which is a foreign/second language for one of them, or when they are both speaking a language which is foreign to both of them, a *lingua franca* they may be acutely aware of their national identities.[...] Yet this focus on national identity, and the accompanying risk of relying on stereotypes, reduces the individual from a complex human being to someone who is seen as representative of a country or 'culture'²” (Byram, Gribkaova & Istarkey, 2002, p.09).

Como se percebe, o método intercultural baseia-se na relação, onde os sujeitos, enquanto seres que carregam uma história são reconhecidos culturalmente. A relação entre sujeitos é um elemento propulsor para que educação intercultural aconteça. É através das transferências de experiências, do respeito, da tolerância e do reconhecimento do outro como

² Quando duas pessoas em conversação são de países diferentes que falam em uma linguagem que é uma segunda língua / estrangeira para um deles, ou quando ambos estão falando uma língua que é estranho para os dois, uma língua franca, eles podem estar totalmente conscientes de suas identidades nacionais. [...] No entanto, este enfoque sobre a identidade nacional e o risco de acompanhamento de confiar em estereótipos, reduz o indivíduo de um ser humano complexo para alguém que é visto como representante de um país ou de "cultura"

sujeito atuante no processo de aprendizagem que emergem as diferentes identidades culturais. Como explana Fleuri:

“Uma terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos *sujeitos* da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os *sujeitos* que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados” (Fleuri, 2001, p. 118).

Barbosa acredita que “nessa perspectiva, o professor de língua deixa de ser apenas o “empresário” de um determinado desempenho linguístico, para tornar-se o catalisador de uma competência crítica e cultural em expansão contínua” (Barbosa 2009, p.130).

O LD possibilita o contato com a cultura e conseqüentemente com os elementos interculturais (multiculturalismo, socioculturalismo) permitindo assim, a investidura na diversidade cultural e na aprendizagem intercultural.

Com fundamento nestas premissas, abordaremos, a seguir acerca da língua inglesa, como uma língua franca, tornando-se uma significativa ferramenta para a comunicação.

1.3. O PROCESSO DE EXPANSÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

A obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira para o ensino fundamental encontra-se enraizada e difundida pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a inclusão da mesma, no currículo escolar, se deve a inúmeros fatores, entre eles “pela função que desempenha em nossa sociedade” (p. 20) e por fatores históricos que:

“...estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas internacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho, etc.” (Brasil, p. 22-23).

Partindo desse pressuposto a globalização torna-se um instrumento propulsor que intensifica as intervenções e divergências entre os diversos grupos sociais, de diferentes culturas. Nesta investigação, segue-se a definição de globalização por Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 14): “É o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.

Hall (2003) argumenta a globalização como um sistema onde a desigualdade e a instabilidade encontram-se enraizados na sociedade. Segundo o autor, nem mesmo os Estados

Unidos da América do norte, com toda a sua soberania econômica e militar, têm o domínio irrestrito.

Como retratado anteriormente, uma implicação resultante desse processo da globalização é a hegemonia cultural, no entanto, o autor acima referido menciona que “a globalização não é um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos à variação” (Hall, 2003, p. 59).

Torna-se evidente que quando se aprende uma língua alvo, aprende-se também aspectos culturais. Desta maneira, como observa Moita Lopes (1996), os aspectos culturais corroboram para a formação do estudante, no entanto, a condição imposta pelo professor de língua inglesa com analogia a uma boa pronúncia e absorção de costumes culturais, de acordo com o autor acima citado, não pode ter nenhuma outra razão sem que o domínio cultural esteja também como objetivo nesse processo de aprendizagem.

A postura do professor, como aponta Moita Lopes, não é o de colonizador e, muito menos não cabe ao aluno à postura de colonizado. Nesse aspecto, acerca de identidade cultural, Gimenez acrescenta:

“Professores de inglês lidam com noções sobre quem somos, reelaborando constantemente nossas identidades individual e coletiva. Professores de inglês trabalham com seus aprendizes para produzirem uma linguagem que nos expresse e que nos permita perceber a diferença e a diversidade” (Gimenez, 2000, p. 3).

A citação acima nos remete a ideia de que nesse processo de aprendizagem de uma língua, sobressai também uma aprendizagem acerca de realidades exteriores a nossa. A autora faz menção acerca da identidade cultural em que o professor tem contato em sala de aula.

Segundo Moita Lopes (1996) é necessário preservar a identidade cultural do estudante, no qual a aprendizagem de uma língua estrangeira possa manter os valores do nosso país, neste caso o Brasil.

De acordo com o ponto de vista de Hall (2006) o sujeito na pós-modernidade apresenta uma identidade incompleta, intocada: “À medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (Hall, 2006, p. 74).

O autor faz uma observação acerca da acessibilidade de comunicação. O sujeito moderno por intermédio de uma comunicação de massa passa a compartilhar dos mesmos conhecimentos e de mesmos materiais de consumo, que por vezes são de diversos lugares.

Neste caso, a identidade do sujeito pós-moderno é constituída pela cultura local, como também por outras influências externas. A identidade local, diante de certas situações, pode dialogar com outras influências culturais sem perder a sua originalidade. Além disso, Hall

acredita que o diálogo pode proporcionar a construção de novas identidades. Corroborando assim, com ideias de Santos:

“Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso” (Santos, 1994, p.31).

Identidades essas plurais e intrinsecamente ligadas à modernidade, pois como afirma Hall (2006) as velhas identidades se encontram em declínio, de modo que surjam novas identidades para o homem moderno.

Segundo Hall o processo de globalização tem grande impacto sobre a formação da identidade, visto que, a sociedade encontra-se em grandes transformações, ou seja, uma rutura entre o tradicionalismo e a modernidade.

Regiões mais afastadas dos globos, cidades rurais que se encontravam distantes dos grandes centros urbanos, mediante as interconexões realizam as trocas de informações. Dessa maneira, as identidades vão se transformando diante das mudanças que ocorrem com a modernidade. Pois, conforme Hall:

“A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bolbo. Ela está constantemente sendo "descentrada" ou deslocada por forças fora de si mesma. As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela "diferença"; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito" — isto é, identidades — para os indivíduos” (Hall, 2006, p.4).

Segundo Gomes (2003, p.3) qualquer processo identitário, “se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo”. Com isso, são permeadas diversas visões de mundo fazendo do sujeito um ser de identidades. A identidade é fruto do meio, pois conforme Miranda:

“As concepções de identidade cultural vêm transformando-se ao longo do processo civilizatório. Desde aquele sujeito do Iluminismo entendido como totalmente unificado desde seu nascimento, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, passando pela ideia mais recente do “sujeito sociológico” que se forma nas relações com outras pessoas que mediam seus valores, sentidos e símbolos expressos em uma cultura. Em tal aceção, projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, à medida que internalizamos tais significados e valores, alinhando nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural em que vivemos” (Miranda, 2000, p.5).

A citação acima nos remonta a uma concepção de indivíduo voltada a assumir não somente uma identidade, mas várias identidades, visto que a sociedade em que nós atuamos e vivemos é cheia de nuances e transitoriedade.

O autor nos relata que nós seres pós-moderno não apresentamos uma identidade fixa, visto que, estamos em constantes transformações. E assumimos essas identidades em diferentes contextos sociais mediante aos processos de socialização nos quais estão inclusos a comunicação e a globalização.

Outro ponto a ser fixado por Miranda (2000) é que as identidades também são contraditórias, podemos assumir várias identidades ao mesmo tempo, como por exemplo: indígena, rico, homossexual, brasileiro. Levando em consideração que a identidade vem ser moldada conforme o sujeito é apresentado.

O processo de globalização atinge cada vez mais a população, interferindo em conceitos preestabelecidos e ideologias, causando grandes repercussões no mundo capitalista, na política e na história humana. Conforme Schutz (2010, p.01), a língua inglesa ingressou também na globalização, tornando-se uma das ferramentas mais importantes para o mundo da tecnologia, trabalhos acadêmicos e publicações científicas visto que, conforme o autor: “By electing English as the world language, the history sentenced monolingualism to become the illiteracy of the coming future.”³.

É o que retrata Mesquita e Mello (2007) quanto à globalização e a língua inglesa, para os autores tal fenômeno está interligado a conceitos e visões que podem ser identificados em diversos momentos em nossa sociedade, desta maneira, o inglês torna-se um recurso esclarecedor do desenvolvimento dessa sociedade já que o “English”, faz-se presente no cotidiano de quase todos os indivíduos modernos.

Concomitante a esse pensamento Ortiz (2004, p. 25) afirma que “a globalização é um fenômeno emergente, um processo ainda em construção.” E diante do processo, sobressaem os mais diversos desafios e conflitos nos âmbitos: econômico, político, cultural e educacional de modo que sejam conectados de forma não muito simples.

³ A história, ao coroar o inglês como língua do mundo, sentenciou o monolinguismo nos países de língua não-inglesa a se tornar o analfabetismo do futuro.

CAPÍTULO II. O ENSINO DE LÍNGUAS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

2.1. O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

O ensino de línguas não é um fato histórico recente. Tem sua origem desde o início da civilização, uma vez que existia uma carência de se comunicar com falantes de diversas línguas, para assim vender seus produtos e conquistar outros povos. Segundo Pedreiro:

“Por alguns desses motivos ou mesmo por prestígio social, essas civilizações antigas tiveram que aprender uma língua adicional e, algumas vezes, duas línguas. Nos nossos dias essa necessidade de aprender uma língua estrangeira (LE) - ou melhor, uma língua adicional – ainda existe de maneira bastante significativa” (Pedreiro, 2013, p. 01).

É perceptível que a necessidade de aprender uma segunda língua vem desde os primórdios da civilização, mas que perdura até os dias atuais. Tamanha é a dimensão desse fenômeno que até vem a interferir no âmbito educacional.

Deste modo, houve uma necessidade de que o aluno alcance certa proficiência na língua alvo. A partir deste ponto, surgiram métodos que avaliavam o papel, do professor, bem como a prática do ensino de língua estrangeiras.

Para abarcar as temáticas de metodologias e abordagens do ensino de línguas utilizaremos teóricos como: Leffa (1999), (1988), Pedreiro (2013), Péres (2007) e Paiva (1996). Para que haja um melhor entendimento acerca do ensino-aprendizagem será exposto um breve panorama sobre a história do processo do ensino de línguas.

2.1.1. Gramática Tradução

Segundo Leffa (1988), tal metodologia é a que mais apresenta tempo de uso no ensino de línguas, e conseqüentemente é a que mais recebe críticas. Essa abordagem é ainda utilizada nos dias atuais e é baseada em três partes. O primeiro passo é o da memorização de palavras, o segundo passo é o da aprendizagem das regras gramaticais, para a formação de palavras e frases e o terceiro passo consiste no exercício da tradução.

Existe uma ênfase na habilidade da escrita e nos exercícios que se dão por meio de leituras de autores considerados clássicos. Existe pouca atenção a aspectos de pronúncia e entonação. Como explica Perés:

“O objetivo desse método é principalmente traduzir o que era dado na língua-alvo para a língua materna e através disto se conseguir a aprendizagem de uma nova língua. Para se alcançar este objetivo a ênfase é dada na aprendizagem das regras gramaticais, dando-se maior atenção à leitura e não à oralidade. O ensino se dá por meio de treinamento mental, realizado em leituras e escritas e tradução. As palavras são ensinadas isoladas de seu contexto. Há ênfase na análise detalhada de regras gramaticais e sua aplicação nas versões e traduções. Ler e escrever eram os focos principais. Pequena ou nenhuma atenção era dada à audição ou à produção oral” (Perés, 2007, p.29).

Em outras palavras, a finalidade é fazer com que o aluno tivesse um domínio gramatical e um conhecimento aprofundado, desenvolvendo o raciocínio lógico e o intelecto.

2.1.2. Abordagem Direta

O tempo de existência dessa abordagem é tão longa quanto a da Gramática Tradução. Segundo Paiva (1996) a Abordagem Direta exclui a língua materna e as atividades vocabulares eram realizadas através de figuras, objetos e mímicas dentro da sala de aula. As atividades de gramática eram realizadas de modo indutivo. Nesta abordagem existe primeiro uma exposição e em seguida os alunos sistematizavam os exercícios por meio das atividades escritas.

Outra técnica utilizada para a sistematização da língua seria a repetição, baseada em diálogos em línguas estrangeiras e atividades com ditados passaram agora a serem suspensas. As habilidades (*writing, listening, Reading, speaking*) vieram integrar essa metodologia. Segundo Perés:

“Observou-se que em LE poderia ser ensinada sem tradução ou sem o uso da língua nativa. Enfatiza-se, sobretudo o uso da língua-alvo dentro da sala de aula para comunicação, forçando os alunos a pensarem na LA evitando a tradução. As explicações ou vocabulário eram ensinados por ações ou demonstrações” (Perés, 2007, p.30).

Com tudo Leffa (1988), acredita que a Abordagem Direta teve dificuldades em se expandir devido à falta de resistência da linguagem oral por muito tempo, os professores acabavam dirigindo suas aulas para a metodologia da Gramática Tradução.

2.1.3. Método de Leitura

A finalidade desse método era enfatizar a habilidade da leitura. Para isso, Leffa (1988) acredita que eram necessárias condições que propiciassem a leitura. Essas condições poderiam ocorrer dentro e fora da sala de aula. O objetivo dessa abordagem era desenvolver a habilidade da leitura, e que segundo o autor acima, os alunos deveriam aprender rigorosamente seis palavras por páginas. Tal ênfase vocabular fazia com que a intensidade do trabalho com a pronúncia fosse colocada em segundo plano.

2.1.4. Abordagem Audiolingual

Essa abordagem, segundo Perés (2007) é aprendida a partir da sequência: *Listening, Speaking, Reading and Writing*. O foco do audiolinguismo é a fala, a gramática será utilizada para explicar ou fazer algumas referências, com tudo, atividades de tradução não são encorajadas. Há realizações de diálogos com exercícios padronizados conforme afirma Pedreiro:

“A memorização de diálogos e *drills* padronizados são os meios para se conseguir respostas condicionadas, até que chegue o momento de os alunos se expressarem espontaneamente, nos cursos mais avançados. Os pilares mais fortes da teoria do método AL são as técnicas elaboradas de prática oral e auditiva, assim como a separação pedagógica de línguas em habilidades (falar, ouvir, ler, escrever)” (Pedreiro, 2013, p.06).

As atividades eram realizadas mediante a memorização e decodificação e baseadas no behaviorismo de Skinner, hábitos mecânicos do qual os alunos eram estimulados a darem as respostas. Com tudo, tal abordagem apresentou problemas relacionados à sua competência.

Leffa (1988) afirma que os alunos que aprenderam por essa abordagem encontraram certos problemas ao se depararem com falantes nativos, pois pareciam que os alunos tinham esquecido tudo do que haviam assimilado no âmbito escolar. As repetições que ocorriam na sala de aula tornavam-se muito cansativas, tanto para os alunos quanto para os professores.

Depois de uma crise no ensino de línguas emergiram outros métodos, normalmente relacionados a um nome e propostas pouco habituais. Sobressaem, entre esses métodos, a Sugestologia de Lazanov, Método de Curran, Método silencioso de Gattegno, Método de Asher - Resposta física Total, Abordagem Natural e a Abordagem Comunicativa. Esta última, de acordo com Schütz (2007), foca o uso da comunicação em detrimento do behaviorismo e do estruturalismo, como observamos:

“Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confeição de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da *estocagem* de formas memorizadas.” (Schütz, 2007, p.01)

Ao refletir sobre essas metodologias observamos como elas influenciaram e influenciam até hoje no processo ensino-aprendizagem, pois essas abordagens privilegiam o estudo da língua. Mesmo sendo iniciada com uma metodologia, que somente visava à gramática tradução, observamos como elas evoluíram.

Dessa forma, a competência bicultural do aprendiz será adquirida a partir do momento em que haja uma lacuna em que o indivíduo possa não só adquirir, compreender novos vocábulos, mas também possa assimilar novos conteúdos culturais, como aponta Hargreaves:

“...aprender a comunicar-se em uma língua é, portanto, aprender a comunicar-se dentro de uma cultura, uma vez que as convenções culturais são tão ou mais importantes que as próprias palavras. Há várias formas de lidar com a cultura no ambiente de sala de aula, mas é impossível eliminar completamente os traços culturais de uma língua” (Hargreaves, 2004, p.59).

Bergmann (2002) também acredita que:

“A aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Estando contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um caráter individual e único, já que exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Conhecer a comunidade na qual a língua-alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considerarmos a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo” (Bergmann, 2002, p. 64).

Entende-se então que, ao aprender uma língua estrangeira, uma das dificuldades enfrentadas pelo aprendiz é justamente o contato com a língua alvo, acarretada, especialmente, pela distância geográfica. Mesmo diante de tantas informações, dos recursos mediáticos, é necessário que o aprendiz conheça a cultura, os hábitos, a forma de pensar dos indivíduos da cultura alvo, para que possa compreender as informações de forma contextualizada.

O professor precisa estar consciente de seu papel e na sua prática pedagógica buscar diversas fontes de pesquisa, diversos materiais, como músicas, vídeos, temas que englobem a culinária, o folclore... e que possibilitem uma reflexão da cultura do outro, como também de sua própria cultura, sem deixar de considerar a contextualização. Diante dessas questões, Moita Lopes acrescenta:

“[...] a aula de línguas oferece uma possibilidade infinita de trazer conhecimentos outros para o foco de atenção, tendo, como fontes principais de orientação do professor, a adequação do aprendiz a esses conhecimentos e sua capacidade discursiva, embora, é claro, aquilo sobre o que se usa a linguagem em sala de aula, isto é, os conhecimentos acionados pelo professor, dependa, crucialmente, da sua visão de mundo, seus projetos políticos, crenças, valores, preconceitos” (Moita Lopes, 2002, p. 194).

2.2. O QUE DIZ OS PCNS ACERCA DA LÍNGUA INGLESA

No que concerne ao ensino de uma língua alvo, os PCNs acreditam na aprendizagem como uma possibilidade de ampliar a auto-percepção do estudante como um indivíduo e como cidadão, proporcionando um ponto de vista crítico em relação ao global, compreendendo melhor o outro e a si, como vemos: “ao entender o outro sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (PCNs, 1998, p. 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira também recomendam uma interação entre os sujeitos e a enunciação, onde a concepção de língua transcende a ideia de língua como uma ferramenta comum para a comunicação:

“A aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira (s)” (Brasil, 1998, p.37).

Deste modo, os conteúdos sugeridos para o ensino de língua estrangeira estão especificados em eixos: nos conhecimentos de mundo e sistêmico, na tipologia textual e nas atitudes. Os conteúdos que estão relacionados ao conhecimento de mundo englobam assuntos de caráter social, local, global, do respeito à diversidade

Por sua vez, os conteúdos sistêmicos devem considerar a atribuição de sentido nos elementos morfológicos, sintático e fonológico. Já os tipos de textos, devem ser integrados a gêneros relacionados à familiaridade dos estudantes.

Por fim, segundo os PCNs, em relação aos conteúdos atitudinais devem compreender, entre outros aspetos:

- A preocupação em ser compreendido e compreender os outros
- A valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- O reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- O reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- O interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas; (PCNs, 1998, p.71)

Em relação aos temas transversais os PCNs acreditam que os livros didáticos precisam abordar conceitos e valores essenciais a uma sociedade globalizada. Ao abarcar tais temas, é preciso que os assuntos sejam trabalhados de forma contextualizada e permeiem as diversas áreas do conhecimento, dando significado ao que se vivencia no âmbito escolar.

“Assim, os temas transversais, que têm foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social” (Brasil, 1998, p. 24).

O ensino de língua estrangeira conforme os PCNs deve está direcionado aos interesses dos alunos, bem como a expansão das habilidades de comunicação e a amplitude do contexto cultural, levando em consideração diferentes formas dialetais e adequação linguística na qual o aluno está inserido. Pois como afirma Paulino:

“A ênfase no ensino de língua inglesa deve ser na adequação de saberes para promover o interculturalismo e desenvolver nos alunos uma consciência cultural, possibilitando as observações críticas e o aprendizado. O conhecimento de mundo, experiências partilhadas do indivíduo com o grupo, são responsáveis pelas diferentes percepções da realidade, categorizações. É através dessas particularidades que cada comunidade assegura sua unidade linguístico cultural” (Paulino, 2009, p.60).

Sendo assim, o livro didático de língua inglesa precisa propiciar mais do que um encontro gramatical, pois conforme Dias e Souza (2010) os alunos precisam se sentir sujeitos sociais e perceber sua importância como cidadão, e para que isto ocorra o ensino de outro idioma precisa perpassar as estruturas gramaticais e ir para as práticas sociais e costumes de outros povos, para assim, construir sua própria identidade.

Outro ponto elencado pelos PCNs (1998) e que precisa está intrínseco nos livros didáticos de língua inglesa é a diversidade e a pluralidade, dessa forma os PCNs afirmam:

“Que é preciso conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (PCNs, 1998, p.7).

A citação acima nos remonta a uma valorização da cultura nacional e que o foco principal não esteja direcionado somente nos atributos americanos ou ingleses, é preciso que os alunos se identifiquem nos livros propostos, para que assim os mesmos conheçam as dimensões sociais do Brasil, construindo assim uma identidade cultural e pessoal, livre de qualquer preconceito, valorizando as diferentes formas de manifestações culturais, tanto de forma global quanto local.

Dessa forma Paulino afirma:

“...que a escola deve privilegiar esta abordagem para favorecer a formação cidadã adequada a um contexto “glocalizado” e os LDs, enquanto ferramentas importantes no processo de ensino- aprendizagem, podem contribuir para a construção dessa consciência intercultural” (Paulino, 2009, p.61).

É notório que o livro didático segue, por meio dos PCNs, uma sequência de conhecimentos culturais, no entanto, é importante observar como isso é trabalhado. Mencionar costumes, hábitos, entre outros elementos, não é tratar autenticamente a interculturalidade. Apenas abarcar determinados assuntos pode perpetuar preconceitos e estereótipos. Neste caso, aumentando a distância entre a língua alvo e a realidade do estudante.

2.3. UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

A partir do momento em que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) tomaram como tema transversal à pluralidade cultural e a multiculturalidade, a perspectiva intercultural ganha força nos mais diversos segmentos.

O ensino de língua inglesa tem ganhado atenção desde as últimas décadas. E o processo de ensino-aprendizagem vem se transformado e se adaptando, sendo que o debate acerca da interculturalidade nas aulas de LI vem se destacando por haver contradições no que se refere às abordagens como também a fatores interculturais nas aulas.

Os aspectos interculturais abordados pelos PCNs referem-se a uma aprendizagem voltada não apenas para as habilidades linguísticas, mas que origine um contato com valores, costumes.

Diante de uma análise aos livros didáticos, é importante observar como esses documentos abordam o que é cultura e como a ensinam. Muitas vezes o professor, sem orientação, opta e se deixa influenciar pelos discursos anglófonos existentes nos mídia. Sob essa perspectiva Paiva (2009) já explana sobre as ideologias difundidas por países que falam a língua inglesa no nosso país, como também a aspectos culturais.

A discussão em torno da diversidade cultural no âmbito educacional tem tomado impulso e tornou-se um tema relevante em pesquisas que circundam o mundo. Tem sido significativa a contribuição de autores críticos, como as de Freire (1996) que busca por meio da articulação, em meio às inúmeras identidades e interesses, o significado através da experiência na relação com o outro baseado na liberdade. Deste modo, a pedagogia crítica inclui-se no que se reporta a produção do conhecimento e identidades:

“O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva a desumanização de todos, inclusive dos poderosos” (Freire, 1996, p. 58-59).

O ensino intercultural não se restringe apenas na transmissão de informações sobre os países que falam a língua nativa, mas é um ensino cuja finalidade promove ao aluno uma ampliação da cultura do outro, um outro que possui crenças, diferentes características, diferentes condutas, que precisam ser respeitados. Para isso, faz-se relevante que o livro didático aborde isso de maneira crítica.

Lajolo retoma a ideia que:

“Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996, p. 04).

Nesta perspectiva a autora acrescenta:

“Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e de aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (Lajolo, 1996, p 04).

O livro didático apresenta-nos não como uma única ferramenta e referência, mas como um instrumento capaz de colaborar no desenvolvimento do estudante, como é aconselhado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O professor utiliza o livro como orientação e sequência dos conteúdos, no entanto, a seleção desse material requer determinados critérios e aptidões, e Cursino (2003, p.17) ainda considera que “a bagagem cultural do corpo docente dinamiza os conteúdos de um LD através da metodologia aplicada pelo mesmo, sendo impossível um professor realizar seu trabalho sem uma leitura que amplie seus conhecimentos”. Para os alunos, o livro torna-se um indispensável aliado para a realização da aprendizagem.

O livro didático, embora seja uma ferramenta muito difundida, ainda não apresenta uma definição precisa quanto a sua funcionalidade em sala de aula. As formas de utilização desse material estão a encargo do professor, no entanto, como menciona Romanatto:

“[...]o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. ... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível” (Romanatto, 1987, p.85).

De acordo com a citação acima, o uso do livro didático ostenta uma grande relevância, que se difere diante de situações, lugares. Conforme Lajolo (1996) se faz necessário planejar o uso dessa ferramenta em consonância com os conteúdos, e a partir disso estabelecer um diálogo entre o livro e o estudante. Segundo a autora, o conhecimento avança mediante a interação entre o saber do livro com o saber do mundo.

Tal material vem se desenvolvendo mediante o processo de escolarização do nosso país e também do processo de globalização. Atualmente, tanto os discentes quanto os docentes tem em sua disposição uma variedade de conhecimentos divulgados e disseminados por inúmeros suportes, fontes. Neste âmbito, os PCNs (1998) sugerem, além do uso do livro didático, o uso de diferentes materiais que auxilie na compreensão dos conteúdos e na promoção da inserção do aluno no mundo globalizado.

Segundo Almeida filho (2002) a cultura de um estudante para a aprendizagem de uma língua alvo, neste caso a língua inglesa, pode não estar em concordância com a instituição de ensino, com o professor e até mesmo com o livro didático, visto que, as tradições influenciam na

aprendizagem. E isso pode ocasionar certos problemas, como o encontro de dificuldades no entendimento da língua em estudo.

O emprego do livro didático não é uma ação recente e embora diante das mais diversas tecnologias e dos inúmeros recursos aperfeiçoados, o livro ostenta um lugar hegemônico. A finalidade do livro não se reduz apenas a assuntos pedagógicos e as suas influências no desempenho dos alunos. Esse material também concebe aspectos políticos e culturais porque ele reflete os valores da nossa sociedade a partir da sua perspectiva, da sua interpretação dos fatos.

Sabe-se que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política voltada para a educação oriunda do Estado com o objetivo de preencher e acatar a Constituição cuja finalidade reporta a uma educação gratuita e obrigatória. A entrega desses livros aos alunos torna-se um dever fundamental para o atendimento aos sujeitos da escola.

Choppin (2004) destaca que conceituar o livro didático não é uma tarefa fácil, desta maneira o autor faz menção ao material quanto a sua utilidade e sua produção:

“A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização do material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas” (Choppin, 2004, p. 554).

Deste modo, não se pode considerar o livro didático como um simples material, mas se deve compreendê-lo como um produto que passa por diversos processos, como um instrumento preparado em função de determinado uso. Choppin (2004) traz relevantes informações acerca da história do livro didático a começar da década de 60.

Considerando tais aspectos o autor também ressalta os avanços acerca das pesquisas acadêmicas direcionada também aos conteúdos promovidos pelo livro didático. A análise feita por esse pesquisador (2004) revela a existência de duas correntes, uma que abarca a ideologia e a cultura através dos conteúdos, e a outra que aborda o conhecimento oferecido pelos livros, sobressaindo neste processo a escolha dos saberes e a metodologia posta em uso.

O autor acrescenta que conteúdo repleto de ideologias é consumido pelo professor e transmitido pelos alunos, às vezes apresentando a ausência de criticidade. Essa temática não pode ser vista de maneira independente, mas sim introduzida no cenário educacional.

A escola atualmente vem sofrendo os efeitos oriundos das diversas culturas em nossa sociedade, dessa forma o papel do professor não é o de indicar as divergências e similitudes entre a cultura da língua estrangeira e da língua alvo, mas o de instigar o esclarecimento evitando preconceitos, depreciação e estereótipos.

Vale ressaltar que entre as análises feitas à escola, uma delas é a perpetuação de informações normalmente separadas da realidade. Muitos desses conteúdos geram a exclusão. Nesse contexto, Gabriel (2005) acrescenta que a relação entre a escola e a cultura apresenta-se de maneira direta e indireta no que se refere aos diferentes contextos escolares: na prática do educando, dos saberes escolares, entre outros. Fleuri (2009) aponta a escola como uma instituição unitária ou unilateral.

Cursino afirma que “muitos docentes ainda estão presos a um LD estruturalista onde este deverá apresentar todo o conteúdo programático de maneira organizada com seus respectivos exercícios de perguntas e respostas de fácil raciocínio, facilitando assim, o desempenho em sala de aula.” (Cursino, 2003, p.22)

O mercado de materiais didáticos no Brasil é composto por uma gama de variedades, sejam eles nacionais ou estrangeiros. A escolha desses materiais normalmente dependerá do professor, de acordo com seus objetivos e das necessidades dos seus aprendizes.

Demo afirma que o “melhor livro didático é o professor, parece correta a expectativa de que ele escolha o(s) livro(s) que vai usar. Todavia, a capacidade de escolha supõe competência técnica considerável, a par do conhecimento do leque de ofertas.” (Demo, 1993, p. 109) De acordo com essa perspectiva o professor tem a responsabilidade de estar atento, atualizado e fazer uso de fundamentos coerentes para a análise desse material ofertado.

O autor ainda aponta, “todos os apoios didáticos, importantes entre si, dependem da capacidade do professor, inclusive do aproveitamento das adequações físicas dos estabelecimentos, do material escolar etc. O único livro didático insubstituível é o próprio professor” (1993, p. 89).

São muitas as situações em que o livro didático é adotado: por vezes seguidos de forma literal, utilizado como apoio ou consulta e embora seja considerado uma ferramenta relevante na colaboração do trabalho do professor, o LD precisa ser reconsiderado, repensado, visto que, nem todos os livros atendem as necessidades que surgem e que se adequam aos mais diversos contextos de ensino, isto porque não existe um material perfeito que atenda as todas as condições de aprendizagem. Dessa forma, Assis & Assis afirmam:

“Não importa quão bom seja o livro didático em questão, ele geralmente não abarca em sua totalidade os interesses e necessidades de uma turma. Há que se adaptar, ampliar, variar as atividades e apresentações de conteúdo para atender aos propósitos daquele grupo específico de alunos” (Assis & Assis, 2003, p. 318).

Pessoa (2009) corrobora com esse pensamento e cita percepções negativas e positivas no uso do LD, acreditando que tal material possibilita uma limitação no desenvolvimento da aula se for empregado veementemente, além disso, a autora acrescenta acerca da fragilidade do material que pode originar uma limitação tanto do professor quanto do aluno, acrescentando que o LD pode, por outro lado, se tiver qualidades, proporcionar desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Para que o professor proporcione essa autonomia o PNLD oferece determinados critérios de avaliação para a adoção do livro didático, destacando assim, uma preocupação acerca do caráter educativo no ensino de línguas, como pode ser conferido na citação abaixo:

“Finalmente, uma das preocupações das coleções didáticas, [...] deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira” (Brasil, 2010, p.12-13).

Dessa forma, o professor precisa desempenhar a sua autonomia e o pensamento crítico a respeito do livro didático, de uma maneira em que possa conduzir o seu ensino de acordo com o senso de plausibilidade, que segundo Prabhu (1990) é uma compreensão subjetiva do professor acerca do seu próprio ensino.

Observa-se então, um grande compromisso do LD para a formação da consciência crítica do aprendiz. A partir dessa perspectiva, Souza (2011) acredita na relevância de dar oportunidade aos estudantes espaços para que os mesmos possam fazer questionamentos acerca do papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, o que pode favorecer na construção da consciência crítica acima referida.

Por compreender também que o livro didático desempenha um papel significativo da propagação da língua e da cultura, o mesmo precisa abarcar de maneira cuidadosa e fidedigna as questões culturais, visto que, não se pode ter uma supervalorização de uma cultura em detrimento de outra. A relação cultural deve ser mantida de maneira igualitária para que o aluno não se sinta inferiorizado em relação a sua própria identidade cultural. Para isso, o professor precisa estar atento a interculturalidade presente em sala de aula, preocupando-se com os conteúdos culturais, os materiais didáticos, os textos utilizados.

Tanto o professor quanto o material didático precisam ir além dos conceitos gramaticais e deixar-se envolver por conceitos culturais que viabilizem o saber agir e como agir, ou seja, o aluno precisa entender e se fazer entender em uma língua estrangeira. Para que assim, a

interação cultural crie espaço para a quebra de estereótipos e preconceitos. Segundo Kovalek o ensino-aprendizagem de línguas necessita:

“...fornecer aos aprendizes tanto a competência linguística quanto a competência cultural; prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los no entendimento de pessoas de outras culturas (que são indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos) e ajudá-los na percepção de como essa interação pode se uma experiência enriquecedora” (Kovalek, 2013, p. 788).

Diante desse pensamento, o livro didático precisa torna-se um mediador entre professor e aluno, corroborando no trabalho que perpassa pelas competências linguísticas, discursivas até o pensamento crítico, como exercício social. Conforme informa Pennycook (2001), sobre a necessidade de ficarmos atentos a que forma o LD está associado a ideologias e da sua relação com a cultura:

“All teaching materials carry cultural and ideological messages. The pictures, the lifestyles, the stories, the dialogues are full of cultural content, and all may potentially be in discord with the cultural worlds of students. Everything we use in class is laden with meanings from outside and interpretations from inside. And these meanings and interpretations occur amid the complex cultural politics of the classroom” (Pennycook, 2001, p.129).⁴

A existência de elementos culturais nos livros didáticos demonstra as tendências pedagógicas utilizadas ao passar dos anos, desta forma, em determinados momentos históricos os aspetos culturais aparecem de forma mais explícita e em outros momentos de forma menos evidente. Ao adotar um LD que abarque sobre as questões culturais da língua alvo, o aprendiz poderá adquirir informações relevantes que favoreça a aprendizagem.

Então, comungando das mesmas perspectivas Moita Lopes (2005), Luke, C., Castells, e Luke, A., (1989), dentre outros autores abordam que, muitas vezes os conteúdos apresentados nos livros são expostos de forma sintética. O que nos reporta a ideia de como os alunos se colocam diante das possíveis diferenças culturais e ideologias apresentadas no livro didático e suas ações do dia-a-dia. A esse respeito Moita Lopes (2005) fala sobre como a cultura e as maneiras de vida das pessoas são abordados no livro didático. O autor advoga que:

“O que se vê [nos livros didáticos de língua inglesa] ainda são valores da classe média americana. Essa questão é apresentada de forma naturalizada, ou seja, sem nenhum questionamento do porquê de as coisas serem assim ou quase sublinhando a ideia [sic] de que é bom que as coisas sejam assim” (Moita Lopes, 2005, p.55).

Diante dessa discussão, acentua-se a ideia de uma homogeneização tanto do conceito de cultura como também dos próprios atores sociais. O autor ainda reforça o pensamento de

⁴ Todo material pedagógico carrega mensagens culturais e ideológicas. As figuras, os estilos de vida, as histórias, os diálogos são cheios de conteúdo cultural, e todos podem potencialmente estar em desacordo com os mundos culturais dos estudantes. Tudo que usamos em sala de aula é carregado com significados de fora e interpretações de dentro. E todos esses significados e interpretações ocorrem em meio à complexa política cultural da sala de aula.

que o livro didático beneficia para o que ele intitula de “cultura de aeroporto”, isto é, além de ter um ponto de vista homogeneizado de cultura, a considera artificial.

Dentre os critérios de avaliação para a adoção do livro didático, destaca-se uma preocupação acerca do caráter educativo no ensino de línguas, como pode ser conferido na citação abaixo:

“Finalmente, uma das preocupações das coleções didáticas, [...] deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira” (Brasil, 2010, p.12-13).

Observa-se então, um grande compromisso do LD para a formação da consciência crítica do aprendiz. A partir dessa perspectiva, Souza (2011) acredita na relevância de dar oportunidade aos estudantes espaços para que os mesmos possam fazer questionamentos acerca do papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, o que pode favorecer na construção da consciência crítica acima referida.

Autores como Candau (2008), Candau & Russo (2010) e Fleuri (2001) acreditam que para a existência de um diálogo intercultural, do respeito e de uma abordagem crítica se faz necessário que os materiais didáticos apresentem textos autênticos para que os alunos possam ir além da superfície e adentrar em um contexto de diferentes perspectivas culturais, posicionando-se assim de um modo político.

A escolha do livro didático não pode ser realizada de maneira aleatória, é importante que os educadores se posicionem de maneira crítica/reflexiva e analisem cuidadosamente as unidades que compõem o livro, os gêneros textuais abordados, os exercícios propostos, bem como, a metodologia utilizada no ensino de LI . Lajolo:

“Da mesma forma, um livro didático não pode construir seus significados a partir de valores indesejáveis. Não pode, por exemplo, endossar discriminação contra certos grupos sociais, nem propor a lei do mais forte como estratégia para solucionar diferenças. Em hipótese alguma um livro didático pode endossar, nem mesmo de maneira indireta, comportamentos inspirados em tais valores ou aplaudir atitudes que os reforcem ou incentivem, porque tais comportamentos e valores não fazem (e nem devem fazer) parte do alicerce ético da sociedade brasileira” (Lajolo, 1996, p. 03).

Neste sentido o LD não pode incluir informações errôneas em seu conteúdo, visto que, irá perpassar significados que se contradizem com a realidade, com o cotidiano. Ao realizar a escolha do LD o educador segundo Machado (1996) não pode ser escravo das ideologias nele contida, é necessário ter segurança no assunto e não estabelecer uma relação de super-

dependência, ou então será apenas um mero reprodutor dos conteúdos e não promoverá uma pedagogia crítica em língua inglesa.

Cursino (2003) relata que muitas vezes o Livro didático é a única fonte existente em LE, tanto para o professor quanto para o aluno e constituirá uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Um dos elementos acerca para a escolha do livro didático concerne ao modo como a (inter)cultura é tratada e apresentada nesses materiais.

Hoje existe uma maior facilidade devido aos recursos da internet em adquirir materiais como CD, DVD, clips musicais entre outros, esses elementos ajudarão a dinamizar as aulas, facilitando muitas vezes o desempenho escolar.

Doravante, o LD servirá de elo entre o professor e o aluno e dependendo do modo como ele é manuseado dentro do âmbito escolar poderá ou não desenvolver o *input* para o aprendizado de línguas.

O ensino de uma língua alvo com o auxílio de um livro didático é atravessado por uma abordagem cultural, que muitas vezes direciona-se apenas a uma aparência perceptível no que se remonta ao contexto histórico, pontos turísticos e datas comemorativas. Deixando à margem os aspetos imperceptíveis. Desta maneira, não favorece ao aluno a construção de significados que emerge nesse choque entre culturas, isto é, não promove a construção de um sujeito intercultural.

Os livros, no que concerne ao conteúdo didático, tendem a apresentar concepções, ideologias e valores podendo muitas vezes camuflar, induzir colocando como verdadeiros o que Bonazzi e Eco (1980) entendem como “mentiras que parecem verdades”. Segundo esses autores tal circunstância é resultado da necessidade que o sistema capitalista tem de uniformizar e sujeitar a todos ao seu tempo, como também ao seu raciocínio de produção.

O livro didático é uma ferramenta presente no contexto escolar e a sua aplicabilidade deve estar centrada em um processo de ensino-aprendizagem baseadas nas descobertas, questionamentos e na contribuição social do aluno. Para que assim, o aluno torne-se agente da construção do conhecimento, crie, (re)invente conceitos e questões, facilitando a aprendizagem.

Mesmo com toda a supremacia da língua inglesa destacam-se mais os aspetos linguísticos desse idioma, do que os aspetos socioculturais. Por meio desse modelo monocultural, relativo a apenas uma cultura, os professores restringem-se ao currículo imposto e sequencial. No entanto, a diversidade se faz cada vez mais presente nas sociedades. Então, existe uma necessidade de rever os currículos para um desenvolvimento pessoal e social, isto é, uma educação voltada para o exercício da cidadania onde o pluralismo se faz presente. E a formação de professores?

CAPÍTULO III. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1. OBJETO DE ESTUDO

Como abarcado anteriormente pudemos situar, de uma maneira geral, a língua inglesa e os aspetos interculturais, além de verificarmos as diretrizes para o ensino de língua estrangeira do PNLD. Nesta parte do trabalho, delimitamos os procedimentos metodológicos, visto que, a pesquisa demanda de uma metodologia que se enquadre com a finalidade de nosso estudo.

De acordo com Minayo a metodologia é:

“...o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (Minayo, 2001, p.14).

Frente à temática proposta, pareceu-nos relevante utilizar a abordagem qualitativa. A escolha coerente do modo de pesquisa que utilizamos foi fundamental, pois como afirma Minayo (2001, p.15): “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

Dessa forma, acreditamos que tal trajeto nos possibilitou um conhecimento essencial para executarmos e analisarmos os objetivos pretendidos nesse trabalho.

Lembramos a nossa pergunta de partida: - Será que os livros didáticos de Língua Inglesa abordam de maneira crítica temas relacionados à interculturalidade em consonância com a realidade cultural vivenciada pelos alunos? Lembramos outros questionamentos inseridos no início do Capítulo I: Os livros didáticos de língua Inglesa abordam de maneira adequada a temática da interculturalidade? Como a cultura Inglesa é retratada nos livros didáticos? Um ensino baseado na interculturalidade virá promover uma educação baseada no respeito pela diversidade cultural?

3.2. OBJETIVOS

3.2.1. Geral

Investigar como é tratada a interculturalidade no que se refere aos conteúdos dos livros didáticos de língua inglesa de uma coleção usada no ensino fundamental II, da escola pública, no município de Paudalho.

3.2.2. Específicos

- Verificar se na coleção em análise existe uma promoção para o desenvolvimento intercultural, por meio de exercícios que possibilitem ao alunado uma postura crítica e reflexiva.
- Mapear as atividades propostas do livro e analisar se elas apresentam uma abordagem cultural relacionada à dimensão linguística, impedindo uma fragmentação entre o que compõe a cultura e os aspetos gramaticais.
- Analisar a percepção dos professores que usam esta coleção acerca dos conteúdos interculturais.

3.3. MÉTODO

3.3.1. Abordagem qualitativa

Lakatos e Marconi (2001, p. 43) afirmam que pesquisar “significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Métodos esses que ocorrem mediante a operações mentais e procedimentos cognitivos de cunho mensurável.

O pesquisador precisa de um método que seja capaz de definir e obter explicações acerca das hipóteses, que podem ser comprovadas ou refutadas mediante a sua legitimidade no meio científico. Corroborando assim, com as concepções propostas por Fiorese (2003) que afirma que o método ou a metodologia são ferramentas que auxiliam o pesquisador a desenvolver estratégias na busca de um determinado objetivo, onde os fatos serão explanados e compreendidos. Diante dos objetivos de nossa pesquisa sobre a análise de aspetos culturais e interculturais nos LDs de LI, nos deparamos com situações cujas características complexas se adequam a uma abordagem qualitativa, pois segundo Creswell (2014, p. 26) esse tipo de investigação direciona-se para a compreensão dos “significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Nesse sentido, Fragoso, Recuero e Amaral (2013, p. 67), dizem que “os elementos da amostra passam a serem selecionados deliberadamente, conforme apresentam características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa”.

Silva e Menezes apresentam as particularidades que compõe esse tipo de abordagem:

“...considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (Silva & Menezes, 2001, p. 20).

Ademais, essa abordagem propicia retratar a complexidade de alguns problemas, bem como, entender os processos vivenciados por sujeitos, além de possibilitar a compreensão das singularidades de comportamentos. Nessa perspectiva, o uso da abordagem qualitativa como instrumento desse trabalho está imerso em um contexto dinâmico, utilizada nas pesquisas educacionais, que antes era permeado por:

“Questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

O pesquisador, por meio da abordagem qualitativa, busca investigar a fundo e a compreender acerca de determinados fenômenos. Neste caso, o entendimento desses fenômenos não se restringe a símbolos numéricos e estáticos, mas sim, na observação e na relação direta com o objeto de estudo.

De acordo com Goldenberg (2004, p.50) “os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado”, isto é, a apreensão do processo e dos significados demonstram-se como uma das especificidades dessa pesquisa. A autora ainda enfatiza que nas ciências sociais a representatividade dos dados, neste tipo de pesquisa, está associada à intensidade e imersão.

Santos (1988, p. 53) acredita que as ciências sociais são subjetivas, e deste modo, necessitam de um método epistemológico que corrobore com essa subjetividade. O autor menciona que o método qualitativo objetiva “um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo”.

A abordagem qualitativa vem propiciar uma relação entre a realidade e o sujeito. No que se reporta à qualitativa Minayo afirma:

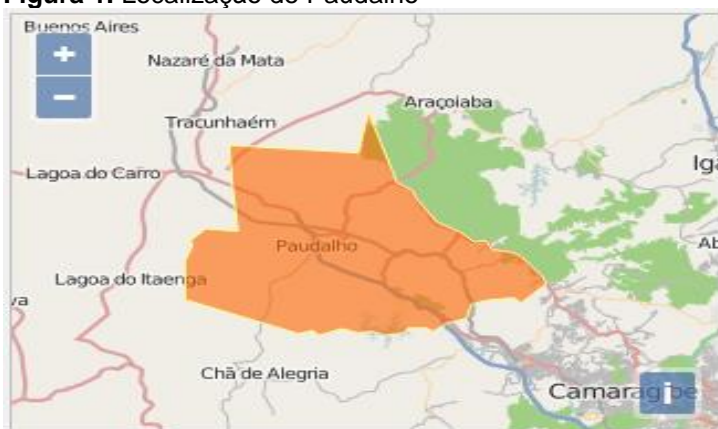
“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p.21-22).

Então, por intermédio de uma análise qualitativa, buscou-se compreender melhor o cenário no qual o ensino de língua inglesa está imerso, relacionado aos seus aspectos culturais, como também a abordagem intercultural presentes em uma coleção de livro didático.

De acordo com Godoy (1995, p.21), “o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”, para a autora existem pelo menos três possibilidades proporcionadas pela natureza qualitativa, que neste caso são: o estudo de caso, a etnografia e a pesquisa documental.

3.4. LOCUS DA PESQUISA

Figura 1. Localização de Paudalho



Fonte: IBGE

A pesquisa foi realizada no município de Paudalho, estado de Pernambuco, distante 37 km da capital Recife. De acordo com estimativas da população em 2014, a cidade possui 54.357 habitantes. O município possui uma área de 277.509 km². A sua economia baseia-se na monocultura de cana-de-açúcar, na fabricação de artigos de cerâmicas e no turismo ao polo de Romaria São Severino dos Ramos.

Optamos por trabalhar com duas escolas da rede municipal, visto esse nível de ensino não ser tão contemplado como acontece com o ensino infantil. Embora as instituições estejam situadas na zona rural do município, a escolha das escolas alvo de nossa pesquisa deve-se ao fato de essas possuírem um número maior de professores que lecionam a língua inglesa.

A primeira instituição foi fundada em 11 de outubro de 1989 e oferece infantil, o ensino fundamental I e II e as modalidades do EJA I, II, III e IV. A escola possui uma boa estrutura física, com 12 salas de aulas, 03 banheiros, 01 refeitório, 01 sala de professores, 01 diretoria, 01 biblioteca, 01 direção, 01 quadra de esportes, 01 cozinha. Nesse momento apresenta um quadro de 25 professores, dos quais 02 são professores de língua inglesa.

A segunda instituição foi fundada em 1977 e também atende o ensino infantil, o ensino fundamental I e II e as modalidades do EJA I, II, III e IV. Essa unidade de ensino no ano de

2014 atendia 740 alunos e possuía um quadro de 29 professores, sendo 02 deles de língua inglesa.

Em relação à estrutura física a escola se organiza da seguinte forma: 15 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 cozinha, 04 banheiros, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 quadra, 02 piscinas, 01 campo de futebol.

3.5. SUJEITOS DA PESQUISA

Os critérios de inclusão dos sujeitos envolvidos deveriam dar ênfase e apresentar os seguintes parâmetros: possuir licenciatura em Letras/inglês, estar lecionando a disciplina de língua inglesa e que se disponha a participar da pesquisa. Decidimos trabalhar na coleta de dados de campo com o número de 04 sujeitos, que representa o universo de professores de língua inglesa nas escolas investigadas.

3.6. INSTRUMENTO DE COLETA

3.6.1. Análise Documental

Levando em consideração o método escolhido, adotamos a pesquisa documental, visto que, a utilização de documentos possibilita a extração de informações que podem expandir a compreensão do objeto de estudo, como afirma Sá-Silva (et al, 2009).

Nesse trabalho a nossa pretensão não é enfatizar a quantificação ou descrição dos resultados apreendidos, mas enfatizar a relevância das informações que podem ser originadas através da adoção de um ponto de vista sensato e crítico acerca dos documentos em foco.

Dessa forma, a pesquisa documental demanda do pesquisador uma postura crítica, não só para entender o problema, mas também o de compreender as relações entre esse problema e o contexto em que o mesmo está inserido, a maneira como se formulam os resultados e como se expõem.

Buscando elementos que ampliem o que foram expostos aqui acerca da análise de documentos, encontramos o posicionamento de Lüdke e André (1986), as autoras enfatizam que os documentos representam uma fonte “natural”, de dados consistentes que possibilitam diversas consultas ao decorrer do tempo, fornecendo insumo para um estudo posterior.

À medida que o pesquisador utiliza o documento com a finalidade de extrair insumos, ela faz uso da examinação, da investigação e de técnicas adequadas para a análise, como explana Gaio, Carvalho e Simões:

“Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize” (Gaio, Carvalho & Simões, 2008, p. 148).

Embora esse fundamento seja utilizado em pesquisa de uma forma geral isso não vem a ser diferente na área da análise documental. Dessa forma, esse procedimento faz uso de técnicas que possibilitam a apreensão, o entendimento e análise dos mais diversos tipos de documentos.

Para Gil:

“A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 46).

No caso do nosso trabalho, os documentos adotados são os livros de inglês de uma coleção didática direcionada para o ensino fundamental. Tal fato corrobora com Tílio (2006, p. 130), uma vez que, o autor acredita que o livro didático “enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais”.

3.6.2. Entrevista

A entrevista foi utilizada para dar suporte à análise documental, instrumento principal desta investigação.

Gil (2008) discorre a entrevista como técnica que possibilita uma maior flexibilidade. Para o autor existem quatro tipos de entrevistas, caracterizando-se com como: informal, focalizada, totalmente estruturada e parcialmente estruturada. Optamos por trabalhar com esta última, pois possibilita ao entrevistado uma maior exposição durante o percurso da pesquisa, pois de acordo com Triviños (1987, p.146) “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

A entrevista requer preparação e paciência, de modo que possibilite ao entrevistador a obtenção de informações valiosas e entendemos que a entrevista permita compreender o comportamento humano.

Em relação às indagações da entrevista, é de suma importância que o entrevistador elimine ambiguidades, de modo que as informações possam surgir com clareza e os objetivos sejam alcançados. Triviños ainda acrescenta:

“Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (Triviños, 1987, p 146).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p,169) acredita que a entrevista por meio de sua natureza interativa possibilita abordar temas complexos com uma maior profundidade. O uso das entrevistas para a coleta de dados torna-se uma ferramenta de grande importância, visto que, ela permite um entrosamento entre o pesquisador e o entrevistado.

Essa interação com o informante permite uma maior abertura, isto é, as respostas se tornam mais livres e não apresentam um caráter padronizado. Nessa perspectiva, Minayo (2001) acredita que esse tipo de entrevista facilita ao entrevistado, uma vez que, ele tem a possibilidade de discutir sobre a temática sem se deter aos questionamentos feitos pelo entrevistador. Neste caso, emerge certa flexibilidade.

A autora acima ressalta que o tipo de entrevista semiestruturada é capaz de expor simbologias, regras, sistema de valores, e, paralelamente a isso, o de articular através de um interlocutor as representações de determinados grupos em momentos históricos, econômicos, sociais e culturais.

Por meio desse instrumento procurou-se identificar o conhecimento dos professores de LI do ensino fundamental II acerca da interculturalidade presente em uma coleção de livro didático, e a importância desse material como veículo que pode promover aos estudantes uma consciência intercultural. Diante dos nossos objetivos, foi elaborado um guião de entrevista realizado durante as entrevistas.

Quadro 1. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores

QUADRO: Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores	
Q1	O livro didático de LI na escola pública
Q2	Concepções do professor sobre (inter)culturalidade
Q3	Discurso intercultural na coleção <i>Keep in Mind</i>
Q4	Professor e as atividades interculturais presentes no <i>Keep in Mind</i>
Q5	Contribuições do livro para a consciência intercultural

Dessa forma, as indagações que constituem essa entrevista foram relacionadas, para que em seguida fossem agrupadas, com o propósito de favorecer a sistematização para a análise dos dados, bem como a exibição dos resultados.

Ao escolher um livro didático para que este seja uma ferramenta que corrobore no processo de ensino – aprendizagem é necessário que o professor faça uso de determinados critérios de seleção, a fim de que esse livro possa contribuir e proporcionar ao aluno o

conhecimento gramatical, bem como o conhecimento de mundo, de si e do outro. Logo, na primeira categoria indagamos:

- Sendo o livro um veículo transmissor de ideias e conhecimentos, como se deu a escolha da coleção *Keep in Mind*? Você utilizou o guia do PNLD?

Diante disto, buscamos verificar como se deu o processo de escolha e avaliação do livro didático de inglês na rede municipal de Paudalho, e se os docentes entrevistados em meio a essa seleção levaram em consideração as propostas oferecidas pelo PNLD.

Perante o poder de influência da interculturalidade no ensino de língua inglesa e seu reflexo na produção de livros didáticos, propomos as seguintes questões para a segunda categoria:

- Qual a sua concepção acerca da interculturalidade?
- Qual o seu conhecimento acerca da educação Intercultural?

A compreensão de conceitos como interculturalidade e de educação intercultural podem auxiliar a entender os diversos desafios que são constantemente lançados no cenário educativo e são consequências da globalização.

Procuramos na terceira categoria investigar a presença (ou não) dos componentes interculturais e como os mesmos são tratados nos livros didáticos de inglês da coleção *Keep in Mind*. Para isso, utilizamos as seguintes perguntas:

- Levando em consideração o livro didático como instrumento constituinte do processo de aprendizagem da língua alvo, é possível verificar aspectos interculturais nessa coleção? E, de que forma esses aspectos são abordados?
- Esses livros didáticos de língua inglesa privilegiam um ensino no qual as culturas são abarcadas de uma forma mais abrangente ou os conteúdos culturais são abarcados de maneiras mais específicas ou limitadas?

Nosso propósito na quarta categoria era o de investigar através dos discursos dos professores se os componentes interculturais presentes no livro em foco estabelecem uma relação com o conteúdo linguístico, bem como o de verificar e se as atividades apresentadas pelos livros possibilitam aos alunos um diálogo com as diversas culturas, estimulam o respeito, a superação do preconceito e do etnocentrismo, isto é, se possibilitam a dimensão intercultural. Diante dessas perspectivas perguntamos:

- O componente intercultural é abordado em seções individuais, separadas, ou incorporado ao conteúdo linguístico?
- Essas atividades proporcionam aos estudantes a vivenciarem a dimensão intercultural?

A última categoria investigou se a coleção em estudo contribui para o desenvolvimento da consciência intercultural, levando o aluno a refletir sobre sua cultura, sua língua e sobre a cultura e a língua alvo e se possibilita o relativismo cultural. Dessa maneira, perguntamos:

- O estudante é estimulado a tratar as questões interculturais de modo reflexivo, indagando seu próprio comportamento e convicções acerca da cultura materna e da cultura alvo?
- Essa coleção promove uma educação baseada no relativismo cultural?

No caso dessa investigação, a função profissional do entrevistado é a de professor de língua inglesa. Então, aplicamos a letra P, seguida de uma numeração, P1, P2, P3 e P4, conforme a ordem de execução das entrevistas.

3.7. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

3.7.1. Tratamento Documental da Coleção *Keep in Mind*

Por ser uma pesquisa documental, optamos por analisar um material instrucional, nesse caso, o livro didático. Diante do que foi apresentado, enfatizo que a abordagem qualitativa nos possibilitou fazermos recortes, levando-nos a selecioná-los e interpretá-los. As interpretações produzidas à luz dos conceitos teóricos, explanados na seção da fundamentação, também foram possibilitados pela escolha do método. No decorrer do trabalho limitamos alguns desses recortes e apresentamos aqueles que mais que corroborassem com os objetivos propostos.

Nosso trabalho partiu, em princípio, de uma análise geral da coleção, isto é, fizemos um levantamento, localizando os textos e exercícios, a fim de identificar as situações de interação, os aspectos sociais, bem como à cultura caracterizada e observando o espaço social e geográfico.

A partir dessa perspectiva verificamos como se dá a representação das diferentes culturas e se são mantidas as relações de hegemonia, de exclusão ou de inclusão. Mediante esse percurso observamos os países mais utilizados e as informações disponíveis acerca da formação ou não de estereótipos, resultando em uma análise de conteúdos. Enfatizamos que os registros dos dados foram realizados de forma textual, com notas acerca dos textos e dos exercícios.

Deste modo, as interpretações analíticas possibilitaram ao trabalho cunho científico, à proporção em que busquei expor teorias que proporcionem legitimidade ao saber fornecido.

Para a realização da seleção do documento, estabelecemos determinados princípios, o que, para nós, representou um procedimento permeado por indagações e reflexões. Dessa maneira, para a análise da coleção didática, temos:

- Considerar a autoria da coleção didática, cujo público sejam alunos brasileiros.
- Ser uma das coleções aprovadas pelo Mec (por meio do PNLD) e disponibilizadas para serem adotadas pelo ensino fundamental II. Vale salientar, que pela primeira vez, foi incluso o componente curricular de língua estrangeira, tratando-se de um fato importante no ensino de língua inglesa no âmbito público.
- Apresentar temas sugeridos pelos PCNs, com foco na inter(cultura).

Estabelecido os princípios, fizemos uma pré-análise das duas coleções aprovadas pelo MEC, o que possibilitou que a escolha da coleção não fosse randomicamente, acompanhando, dessa forma, os fundamentos da pesquisa documental. Entre as coleções ofertadas, optamos por aquela que se diferenciava, sobretudo por explicitar que o material seguia as orientações dos PCNs. Além do que, a pré-análise nos possibilitou escolher uma coleção que respondesse as nossas indagações. Enfim, optamos por uma coleção denominada *Keep in Mind*, que se constituiu, prioritariamente, o material do aluno.

3.7.2. Entrevista com os Professores

Certos procedimentos foram eleitos de acordo com a metodologia adotada, propondo-nos a dar conta dos questionamentos e objetivos, a fim de realizar uma proveitosa produção interpretativa.

A princípio entramos em contato com as gestoras das escolas. Buscamos conseguir as autorizações com uma carta-convite para obtermos uma lista nominal com os nomes dos professores de língua inglesa que constituem o corpo docente dessas escolas.

Em sequência, entramos em contato com esses profissionais, explanamos os nossos objetivos e a importância desse trabalho para o âmbito educacional. Estabelecemos a data e o horário para a realização das entrevistas. Os dados obtidos da entrevista foram transcritos para a realização da análise.

3.8. ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 44) “as ciências humanas tenderam a demarcar-se umas em relação às outras, cada uma tendo seu próprio setor de atividade”. Essa divisão que era utilizada para instituir limites entre as disciplinas, por meio de “territórios reservados”, demonstrou-se inadequada para entender o problema e se constitui uma barreira,

pois restringe ao pesquisador os muitos fatores que precisam ser levados em consideração na pesquisa.

Ao abarcar a multidisciplinaridade os autores acima referidos fazem menção as disciplinas das ciências sociais e humanas, na procura de entender os problemas que envolvem a sociedade. Por meio dessa perspectiva, buscamos em outros campos instrumentos que nos auxiliassem a desvelar acerca da interculturalidade no LD.

Neste trabalho, as entrevistas realizadas e as análises da coleção em estudo foram tratadas fazendo uso da Análise do Discurso. Tal análise apresenta-se, exercida como prática social, apropriada na medida em que é capaz de apreender as ideologias, o conhecimento, os sentidos ocasionados. Segundo Orlandi (2009, p. 15) tal método de análise: “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social [cujo] discurso torna possível a permanência, a continuidade, o deslocamento e a transformação do homem e da realidade”.

E a autora ainda acrescenta:

“A Análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo de discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 2009, p. 15).

Para essa autora a análise de discurso é um dispositivo para a interpretação, que compreende o funcionamento dos significados e da construção do sujeito por meio da associação com o que foi dito e não dito.

Ademais, Orlandi acredita que: “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes” (2009, p. 62). Nessa perspectiva, Pêcheux compreende o discurso tal como: “o efeito de sentidos sobre os interlocutores.” (1990, p.170).

Por isso, a importância de se trabalhar textos que dialoguem e se façam pertencentes aos contextos reais de comunicação, para que assim, haja interação entre o aluno (sujeito) e o outro (LD) possa se suceder. Contudo, segundo Melo:

“Embora não haja consenso entre os vários linguistas sobre o significado do termo discurso [...], há em comum entre todas as correntes que analisam o discurso (obviamente excetuando-se as perspectivas estruturalistas) o ideário de análise não focalizada no funcionamento linguístico, e sim na relação que o sujeito e esse funcionamento estabelecem reciprocamente. Ou seja, o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão-somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas” (Melo, 2009, p.03).

A análise do discurso se posiciona de maneira crítica acerca de como os conceitos e discursos são representados, percebendo os fatores de comunicação, de enunciação, bem

como a relação de poder da linguagem que se estabelecem intrinsecamente diante aos discursos. É relevante enfatizar que o discurso abrange não só a língua, mas o que está subentendido, o que se deixou de dizer, o silêncio que acontece por meio da exteriorização, como aborda Orlandi:

“Este dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (Orlandi, 2009, p.59).

O pesquisador, por meio da análise do discurso, relaciona-se a esse dispositivo que lhe possibilita ir mais adiante do produto. A princípio, como afirma a autora acima citada, o analista pode:

“[...] contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos de interpretação. Por isso é que dizemos que o analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha n (os) limites da interpretação. Ele não se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção dos sentidos em suas condições” (Orlandi, 2009, p. 61).

O papel do analista é entender o discurso como composição ideológica do real, observando o processo de formação dos significados precisamente nas situações em que ela acontece. Tal pensamento corrobora com as ideias de Mittmann:

“...como pesquisadores, acionamos nossa habilidade de arquivistas, buscando, resgatando, selecionando textos. Nesta seleção, optamos por um campo discursivo e/ou um tema. Das muitas direções que se expõem à nossa frente, nosso olhar vai definindo um caminho. Colocamos, então, a lupa diante do olho curioso, atento e determinado (nos dois sentidos), e começamos o trabalho de investigadores. Percorremos cada texto, relacionamos com a história, pensamos o linguístico em relação com o ideológico e com o inconsciente. Cientes de que somos afetados por ambos, mergulhamos na ilusão necessária, na denegação, como se ambos estivessem fora de nós, analistas, e presentes apenas no outro, o analisado. Ou seja, estarmos não conscientes é a condição para estarmos cientes. Nosso paradoxo. Tão mais simples seria nosso trabalho se negássemos nossa condição subjetiva. Tão menos desafiador. Quantos sobressaltos deixaríamos de sofrer. Quantas descobertas deixaríamos de fazer” (Mittmann, 2007, p. 03).

A análise do discurso, como área do conhecimento, abrange três áreas: a psicanálise, a linguística e o marxismo histórico. De acordo com Orlandi:

“A análise do discurso introduz, através da noção de sujeito, a de ideologia e a de situação social e histórica. Ao introduzir a noção de história vai trazer à reflexão as questões de poder e das relações sociais. O discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecidos por eles num contexto social e histórico” (Orlandi, 2003, p. 62-63).

Nesse sentido, a análise se interessa em mostrar o conteúdo, mas também se preocupa em saber como ele está sendo utilizado, bem como com o efeito deste uso. A AD

possibilita perceber o que se fala, quem fala, para quem se fala, como se fala, mas levando em consideração as diversas funções e sentidos. A linguagem, nesse aspeto, não se restringe a exigência dos sujeitos por uma competência peculiar, mas também de ser um fenómeno cuja interação entre sujeito e o meio se façam presentes:

- “a. a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autónoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controlo sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (Orlandi, 2009, p. 19 – 20).

Já o processo de produção do discurso se origina a partir das condições de produção do discurso, para isso são levados em consideração o lugar em que o sujeito pronuncia o seu discurso, bem como o seu papel social. Em suma, a AD não compreende a língua como algo abstrato, mas como uma língua.

A partir desta perspetiva, buscamos por meio da análise do discurso estudar a interculturalidade dentro do contexto em que a língua inglesa se faz presente. O livro didático não é apenas um instrumento ajuda o docente, mas um importante recurso, tanto na área educacional, como veículo de cultura. Ito e Osório apontam:

“O texto do manual didático é caracterizado por uma estabilidade léxica e gramatical, pela recorrência a certas estruturas de didactização de conteúdos (definições, exercícios, leituras complementares, questões de compreensão, etc.) e pela relação entre formatos de apresentação e organização de possíveis atividades em sala de aula, tendendo a consumir determinados discursos criados, articulados e re-articulados pelos seus autores” (Ito e Osório, 2008, p. 06).

Dessa forma, a escolha pelo livro didático deve ser cautelosa, visto que, esse material acarreta ideologias implícitas ou explícitas, que estabelece os princípios teóricos, de estrutura e de organização.

CAPÍTULO IV. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Almejando compreender e ampliar os conhecimentos acerca da interculturalidade nos livros didáticos esta pesquisa é composta pelas entrevistas com os professores e pela análise da coleção *Keep in Mind*. Utilizamos esses dois instrumentos com a finalidade de compreender a interculturalidade como um importante elemento nas aulas de Língua Inglesa.

4.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Trabalhamos o corpus do discurso resultante das entrevistas com os docentes a partir da construção de formações discursivas (FDs). O conceito de Formação Discursiva (FD) está sendo usado na linha teórica de Orlandi (2009), e Foucault (1997). De acordo com Orlandi a Formação Discursiva é o que “determina o que pode e deve ser dito.” (2009, p.43)

Segundo essa autora, as formações discursivas “representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente.” (2009, p. 43). Dessa forma, respaldamos nossa análise em seis Formações Discursivas (FD): 1) Identificação pessoal e profissional dos professores, 2) O livro didático de Li na escola pública, 3) Conceção de interculturalidade, 4) Discurso intercultural na coleção *Keep in Mind*, 5) Professor e as atividades interculturais presentes no *Keep in Mind* e 6) Contribuições da coleção para a consciência intercultural.

Por meio da entrevista estruturada realizada com 04 professores que fizeram parte desta entrevista foi possível desenvolver um perfil, reunindo questões acerca do tempo de serviço, formação profissional e idade. Os professores aparecerão representados pela letra “P” para que isso facilite a apresentação dos resultados e mantenha de maneira anônima os entrevistados da pesquisa.

Os quadros da análise de discurso vão no Apêndice VII e seguem as sínteses dessa análise.

4.1.1. FD – Identificação pessoal e profissional dos professores

De acordo com as informações obtidas pelas entrevistas percebemos que os professores, além de serem graduados em licenciaturas em letras, P1 e P4 apresentam outro curso superior, o de pedagogia, o que poderá influenciar em uma visão mais abrangente acerca de cultura, interculturalidade, metodologias, abordagens de ensino, entre outros.

A maioria dos participantes é do gênero feminino, por sua vez, a idade dos docentes se difere. É perceptível também que $\frac{3}{4}$ desses entrevistados possuem um número relevante de anos exercendo a profissão, o que possivelmente garantiria o acúmulo de experiências culturais e até mesmo interculturais no processo de ensino-aprendizagem de língua Inglesa.

Este trabalho toma como referência o estudo proposto por Huberman (1995, p. 37-46). Esse estudioso realizou uma sistematização do desenvolvimento da carreira docente em uma sequência formada por fases (entrada, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento).

4.1.2. FD - O livro didático de LI na escola pública

Como vimos no aporte teórico, o livro didático é um instrumento que auxilia no desenvolvimento de conhecimentos linguístico e cultural. Diante disso, o livro é submetido a uma avaliação cujos critérios são determinados pelo PNLD, requisitando que as coleções acatem as normas, bem como princípios relevantes ao exercício da cidadania.

O PNLD recomenda aos docentes uma:

“...leitura cuidadosa deste Guia e das resenhas nele contidas, pois, como já dito, cada resenha apresenta uma coleção, faz uma breve descrição e análise do conteúdo de cada um de seus volumes, além de apontar as qualidades em destaque na coleção e os cuidados necessários no seu uso. Dessa forma, você terá condições de avaliar e decidir qual é a coleção mais adequada para seus alunos, para você e para sua escola. Para decidir qual coleção adotar, converse com seus colegas da mesma área, a fim de que a escolha conjunta reflita os interesses coletivos” (PNLD, 2011, p.09-10).

Dessa forma, constatamos que P1 exerceu seu papel como facilitador do conhecimento, levando em consideração a discussão com os outros professores que compõem a escola, para que assim, a seleção do material ocorresse de maneira democrática. Como podemos observar no fragmento: “Sim. A escolha se deu por meio de análise dessa e de outras coleções os professores se reuniram e entraram em consenso de qual seria a coleção adotada.”

Já P2 diz que a mesma não participou da escolha do livro didático, o que pode causar riscos para o processo educativo, pois a professora não sabe se o material veicula concepções preconceituosas, se apresentam clareza nos conteúdos abordados, se apresenta vários gêneros textuais e se estão em consonância com as concepções pedagógicas.

Logo, percebendo que o livro didático é uma peça importante no processo de aprendizagem é de suma importância que os educadores estejam presentes na escolha do material que será utilizado como recurso didático.

4.1.3. FD - Concepções de (inter)culturalidade

De acordo com Kramsch (1993) existem três formas de ensino de cultura e língua. Na primeira, língua e cultura são elementos dissociados, desta forma, o ensino restringe-se apenas na aprendizagem da língua. Na segunda abordagem a cultura manifesta-se por meio da linguagem, e embora exista uma relação entre língua e cultura, o ensino ainda centraliza a aprendizagem na maneira de agir, de refletir.

Na última abordagem encontra-se o modo intercultural. Neste sentido, a cultura e a língua estão associadas de tal forma que resulta em um espaço intercultural. Indagamos aos professores qual a concepção de interculturalidade.

Acerca disso, P1 diz que: “É a interação entre duas culturas diferentes com o objetivo de favorecer a integração das pessoas”. Percebemos que esse professor refere-se à interculturalidade como uma ação interativa entre duas culturas, da qual tem o objetivo de favorecer a integração entre as pessoas, tal explanação corrobora com as ideias difundidas por Villlodore:

“El concepto de interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural, sin embargo, ese reconocimiento y esa integración de la diferencia no resuelven los problemas que surgen debido a ella. La interculturalidad implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación y interacción” (Villlodore, 2012, p.70).

A interculturalidade não seria apenas o contato com duas culturas, mas sim o contato baseado nas influências recíprocas com as culturas, como afirma **P2**: “interculturalidade é contato com muitas culturas”. E esse contato deve ocorrer sem ser de maneira simbiótica apesar das diferenças. Diante das concepções de cada entrevistado acerca da interculturalidade, investigamos também qual a concepção de uma educação intercultural.

Segundo Fleuri uma educação na perspectiva intercultural:

“...passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados” (Fleuri, 2003, p. 31 – 32).

P1, P2, e P3 acreditam que uma educação intercultural vem a acontecer por meio da integração entre as culturas. Dessa forma, destacam a relação proposital entre os sujeitos de distintas culturas, onde os mesmos possuem oportunidades de descobrir, redescobrir as suas próprias identidades, como aponta P1.

Já P4 em seu discurso apresentou uma visão um tanto equivocada sobre a educação intercultural, como podemos observar no seguinte excerto: “Pra mim uma educação intercultural seria uma educação onde a gente trabalharia sempre no contexto da interdisciplinaridade, não é? É as disciplinas em conjunto”.

A docente entrevistada compreende o interculturalismo como sinônimo da interdisciplinaridade. Embora, a interculturalidade e a interdisciplinaridade visem uma nova compreensão da realidade para abertura do conhecimento, a perspectiva interdisciplinar baseia-se em: “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de

aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano”. (FAZENDA, 2001, p. 11)

4.1.4. FD – Discurso intercultural na coleção *Keep in Mind*

Embora o ensino da disciplina de língua inglesa seja uma obrigatoriedade para o ensino fundamental e médio, garantido pela LDB de 1998 e o fornecimento do livro didático de inglês em 2011, tal disciplina ainda é considerada de menor relevância diante as demais, e seu ensino não é, muitas às vezes, realizado com afinco, de forma eficaz.

Estamos acostumados a ter o livro didático em nosso cotidiano escolar, que às vezes não questionamos os conteúdos nele presente. Muitos docentes e estudantes acreditam que esses conteúdos são apontados como verdades irrefutáveis. De acordo com Grigoletto, (2011, p.68) os conteúdos são apresentados de tal maneira que aparentam uma naturalidade “criando-se o efeito de um discurso cuja verdade ‘já está lá’, na sua concepção”.

Por estas razões consideramos relevante observar a relação da interculturalidade no livro didático. Sob esta perspectiva, foi questionado aos entrevistados se seria possível verificar a existência dos aspectos interculturais na coleção didática. Chegamos às seguintes respostas: 4/4 professores que constituem a nossa amostra, acreditam que na coleção existam aspectos interculturais. No entanto, 2/4 dos professores destacam que para a promoção de uma educação intercultural existem outros elementos, além do livro didático, interferem na aprendizagem, como por exemplo, o “professor”.

Interessante é que P2 ao afirmar: “Eu acredito que existam elementos interculturais nessa coleção, mas o fato de apresentar elementos culturais ou interculturais não significa dizer que irá promover uma educação intercultural, isso vai depender muito do professor...” esse dizer vem reafirmar que o educador apresenta um conhecimento assistemático e plural do que venha a ser a existência de aspectos culturais e se posiciona de maneira crítica-reflexiva.

Em seguida, levantamos questionamentos de como os aspectos interculturais são apresentados de formas limitadas, explanadas ou de maneira mais abrangente.

4/4 dos professores acreditam que os aspectos interculturais apresentam-se de maneira limitada, como vemos no excerto de P3: “É mais limitado porque o livro ele é resumido, por isso é importante que o professor se aproprie de outras ferramentas que vão auxiliar nesse processo”.

Contudo, segundo Rosenfeld:

“[...] O ensino de línguas com base intercultural possui seus pilares no desenvolvimento da competência e da comunicação intercultural, e no destranhamento do outro, na reflexão acerca do próprio, do entendimento e diálogo entre culturas e na aceitação das diferenças” (Rosenfeld, 2007, p.85).

Dessa forma, percebemos que os aspetos interculturais envolvem uma gama de elementos não somente culturais, mas também políticos e sociais e que devem ser implementados de forma ampla, levando em consideração os hábitos e costumes de diversos povos, para que os alunos aprendam através do processo dialógico a compreensão do outro, ampliando assim, seu conhecimento de mundo.

4.1.5. FD - Professor e as atividades interculturais presentes no *Keep in Mind*

Nesta FD apresentamos os resultados obtidos dos professores quando questionados acerca da interculturalidade presente na coleção em análise, e se a mesma apresenta-se em seções isoladas ou incorporadas ao conteúdo linguístico.

Com relação à coleção em análise, pudemos observar através dos discursos proferidos pelos docentes que as atividades apresentadas promovem a interculturalidade. Segundo P1, P2 e P4 língua e cultura são consideradas de forma associada.

A maioria dos colaboradores acredita que o conteúdo intercultural é apresentado sem que haja uma demarcação de limites entre língua e cultura, isto é, o componente intercultural não equivale a um apêndice. Os exercícios propostos possibilitam a abordagem, o diálogo, o conhecimento acerca da língua inglesa.

Em sequência perguntamos aos docentes se as atividades apresentadas no livro *Keep in Mind* proporcionariam aos estudantes a vivenciarem a dimensão intercultural.

De acordo com P1 as atividades estimulam a análise comparativa de aspetos culturais da língua materna com a cultura inglesa, proporcionando assim uma autopercepção da sua cultura materna, bem como outras culturas.

Os entrevistados P3 e P4 acreditam que os estudantes podem vivenciar a dimensão intercultural através das atividades propostas pela coleção, no entanto, partilham a responsabilidade dessa aprendizagem com os professores, visto que, tais atividades exigirão mais destrezas por parte desse profissional que pretende promover uma educação intercultural.

P4 explana acerca do papel que dever ser exercido pelo docente frente à essas atividades, o professor como mediador intercultural deve ser capaz de proporcionar, a partir de um contexto, dos objetivos sugeridos, uma construção de sentidos com todos os envolvidos, promovendo o diálogo entre as culturas.

4.1.6. FD - Contribuições do livro para a consciência intercultural

Nessa FD buscamos compreender se a coleção utilizada possibilita ao estudante desenvolver a consciência intercultural pautada no *QECR* - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - (2001). De acordo com esse conselho para atingir essa consciência se faz necessário englobar também a consciência da diversidade regional, social,

cultural, assim como, a consciência do modo como a comunidade mostra-se na perspectiva do outro.

Dessa forma, levantamos a seguinte indagação: Quais as contribuições do LD para a consciência intercultural? Todos os professores envolvidos afirmam que o material utilizado promove a consciência intercultural. Observemos o discurso de P1: “Sim, até porque a globalização diminuiu a distância e sendo assim, o aluno pode repensar seu comportamento, valores convicções se transformando e aumentando seu conhecimento de mundo”. Tal explanação corrobora com as ideias defendidas por Storck e Janzen:

“A necessidade de aproximação e do contato com diferentes culturas ocorre, principalmente, devido aos efeitos da globalização econômica, social, cultural, das tecnologias e da comunicação. Dessa maneira, o domínio de línguas estrangeiras, em especial o da língua inglesa, como língua franca, possibilita a integração dos indivíduos no contato com o outro e na aproximação com a outra cultura” (Storck & Janzen, 2013, p.321).

Podemos afirmar, ainda que a consciência intercultural implementada no LD possibilita a desconstrução de estereótipos e de valores etnocêntricos, através desse choque ou aproximação cultural. No entanto, os entrevistados acreditam que os professores são os principais mediadores para o desenvolvimento da consciência intercultural. Visto que, não adianta o livro apresentar elementos que propiciem a interculturalidade se as concepções dos docentes não convergem com as atividades propostas.

É notório que cada cultura apresenta características comuns com outras culturas, embora também cada cultura apresente características próprias, e tais especificidades é que o que torna uma cultura distinta das demais. Dessa maneira, buscamos em Hoebel e Frost (2006) o conceito de relativismo cultural:

“(...) os padrões de certo e errado (valores) e dos usos e atividades (costumes) são relativos à cultura da qual fazem parte. Na sua forma extrema, esse conceito afirma que cada costume é válido em termos de seu próprio ambiente cultural” (Hoebel & Frost, 2006, p. 22).

Assim, foi indagado aos professores se a coleção “*Keep in Mind*” promove uma educação baseada no relativismo cultural. Por meio do relativismo, as práticas culturais passaram a ser entendidas como elemento de uma versatilidade, bem como o comportamento do homem como algo arraigado de pluralismo. Diante disso, cada povo precisa ser compreendido a partir de seus próprios preceitos, de sua maneira de viver, por mais singular que possam aparentar. Neste caso, P1 e P2 comungam desses pressupostos ao afirmarem que o material em estudo proporciona o respeito pela diversidade cultural, visto que, segundo esses entrevistados não há um favoritismo entre as culturas apresentadas.

Já P4 acredita que a coleção apresenta certa limitação acerca dessa temática, pois para essa entrevistada para alcançar o relativismo cultural os livros precisariam ampliar e incluir

determinados assuntos como as desigualdades sociais, as etnias, a inclusão social de portadores de necessidades especiais... visto que, os comportamentos são diversos em relação aos mesmos acontecimentos e cada grupo desenvolve princípios e normas de acordo com as convenções sociais e conveniência dos sujeitos. Como vemos no fragmento a seguir: “Mesmo sendo uma coleção relativamente completa, mas ela está um pouco é... faltando um pouco ainda uns conceitos com relação a questão da inclusão social, nos seguintes aspetos: a questão de algumas deficiências que não foram trabalhadas, por exemplo, o ser humano ele tem uma deficiência física, que deveria ser mostrado nesse livro, ele poderia mostrar, de uma forma, abranger esse espaço daqui do livro podia ser colocado aqui mais textos com relação a questão das etnias, que tem, mas tem pouco. A questão do aspeto social, tem, mas tem pouco, está pouco explorado. Precisa explorar mais a questão das desigualdades sociais, que tem, mas tem pouco. Então, a questão da diversidade, por exemplo, o aluno com portadores de necessidades especiais, que não tem nada. Então eu vi mais ou menos esse aspeto [...]”.

É necessário lembrar o livro didático é um dos instrumentos que necessita ser estudado, pois para que a educação intercultural aconteça serão levados em consideração outros elementos tais como o professor, o contexto de ensino, a finalidade da língua no grupo.

4.2. ANÁLISE DA COLEÇÃO *KEEP IN MIND*

A língua inglesa, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (1998), vem ganhando espaço e relevância entre as demais disciplinas, visto que, o ensino do inglês proporciona um conhecimento acerca de culturas. Muitos professores utilizam o livro didático como ferramenta onde existem métodos e ideologias estabelecidas. Deste modo, o tratamento cultural voltado ao livro didático de língua inglesa nos instigou a pesquisar os aspetos culturais abordados e como os mesmos contribuem para uma educação intercultural.

Para isso, analisamos uma coleção de livro didático de língua inglesa, direcionada para o ensino fundamental II. Por ser uma pesquisa qualitativa, as informações obtidas serão descritas e compostas por textos dos livros dos alunos. Em seguida, veremos as imagens das capas dos livros que compõe esta coleção e, conseqüentemente o corpus desta pesquisa:

Figura 2. Capas dos livros da coleção *Keep in Mind*



Nesta etapa da pesquisa verificamos se existe uma preocupação do livro didático com a perspectiva intercultural, isto é, uma abordagem de cunho reflexivo que proporcione ao estudante não apenas um conhecimento sobre a cultura alvo, mas um reconhecimento de si, do outro, do local e do global.

Analisamos as atividades, e as interpretamos de acordo com o que propomos na metodologia. Buscamos compreender se essas atividades proporcionam um diálogo, se é de caráter formativo, informativo, não colocaremos todas as atividades aqui, visto que, tornaria o trabalho muito extenso, mas abordaremos como cada livro abarca essas questões e selecionaremos alguns exemplos mais expressivos.

4.2.1. Caracterização da coleção

Como abordado anteriormente, a formação dos livros didáticos destinados a escolas públicas é conduzida pelas diretrizes do PNLD. Em especial, o livro de língua estrangeira baseia-se na concepção de linguagem oriunda de Bakhtin e Vygotsky, como veremos melhor.

A nossa finalidade é de indicar componentes que concretizem a linguagem como processo de interação, além de verificar se os livros didáticos abarcam uma abordagem intercultural.

Segundo os PCNs (1998) no processo de aprendizagem de uma língua alvo, os alunos precisam ser capazes de compreenderem como se relacionam a cultura estrangeira com a cultura materna. Os materiais pedagógicos, assim como o livro didático, tornam-se instrumentos para a promoção de uma competência intercultural.

Neste caso, faz-se necessário que os livros utilizem textos autênticos, pois quando se trabalha com a interculturalidade, tais textos vêm a promover uma prevenção quanto à formação de imagens preconcebidas de pessoas, culturas e línguas, além de oferecer situações concretas da língua estrangeira.

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (2011), 26 coleções passaram por procedimentos de avaliação. Embora, apenas duas coleções se sobressaíram e foram classificadas, as restantes foram recusadas pelo fato das mesmas descumprirem as normas estabelecidas pelo edital, e conforme o guia, tais livros, em casos específicos, poderiam ser impossibilitados de serem utilizados em sala de aula.

Para a realização desta pesquisa a coleção analisada é constituída por 4 livros (6º ao 9º ano) do ensino fundamental II, intitulada de *Keep in Mind*, ela é elaborada por Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, sendo os livros editados pela editora Scipione.

A coleção referida procura acatar as propostas dos PCNs, como também, as dos PNLD acerca da inserção dos aspetos culturais no ensino de uma língua estrangeira. No entanto,

apenas a exposição de componentes culturais, não representa uma efetiva aprendizagem que corrobore para a promoção da interculturalidade.

Por se tratar de uma análise qualitativa e documental, consideremos neste cenário o ponto de vista sociointeracionista de Vygotsky, e da perspectiva de Bakhtin, pois segundo Souza, Stefanello e Silva (2010) a abordagem sociointeracionista pressupõe que o indivíduo seja um ser social e interaja com o meio em que vive (escola, família) tal interação possibilitará um maior desenvolvimento psicológico, e caso aplicado em uma aprendizagem de línguas constituirá em um processo mais significativo de aquisição de uma LI.

Deste modo, mostraremos em seguida uma análise, de maneira sucinta da coleção com a finalidade de trazer uma visão global acerca dos livros em ênfase.

Quadro 2. Coleção *Keep in Mind*

Coleção: <i>Keep in Mind</i>	
Volumes	1,2,3,4
CrITÉRIOS	De acordo com o PNLD
Características físicas (organização)	Os exemplares analisados apresentam temáticas que são distribuídas em unidades, abrangendo aspectos relacionados à gramática, ao vocabulário e a utilização da língua alvo. Os livros não apresentam chave de resposta para a resolução de atividades, tal característica é destinada apenas para o livro do professor.
Material Extra	O livro destinado ao aluno não acompanha materiais extras destinados à leitura, restringem-se apenas a textos oriundos do livro didático. Paralelo a isso, o livro acompanha um CD como material didático.
Características	Possui uma capa interessante, porém o material de encadernação não é de boa qualidade. Os exercícios são bem organizados, apresentando espaço razoável para que os alunos resolvam as questões. Ao percurso do livro as ilustrações se fazem presentes, as mesmas são coloridas e sempre relacionadas às temáticas ou a gramática.

Um ensino baseado na interculturalidade não se restringe a exposição e transmissão dos diversos aspectos culturais, mas um ensino que permita ao estudante uma abertura acerca do mundo e de sua participação como cidadão nesse universo globalizado. O ensino de uma língua estrangeira deve possibilitar reflexões sobre quem somos, de oferecer indagações acerca da nossa própria identidade e das identidades em grupos.

Essa parte do trabalho propõe analisar o livro e os seus aspectos culturais com a finalidade de observar se há uma presença, ou não, de uma abordagem intercultural, isto é, uma abordagem que promova uma reflexão sobre costumes, práticas da cultura alvo em comparação com a sua.

De acordo com as diretrizes quando se ensina uma língua estrangeira ensina-se também sobre o mundo, sobre significados, sentidos, permitindo ao aprendiz o reconhecimento e a finalidade da língua e de seu processo comunicativo.

Tanto o professor quanto o aluno têm acesso aos discos compactos de média das falas encontradas nos livros. Embora, o próprio livro venha a reforçar a leitura de textos em detrimento

das outras habilidades. O número de atividades orais, de escrita e de escuta são bem menores, nessa perspectiva os PCN's (1998) dizem que:

“Deve-se considerar as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras, carga horária reduzida, classes super lotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc., podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também realizáveis tendo em vista as condições existentes” (Brasil, 1998, p.21).

Nos exercícios existem diferentes tipos de gêneros, tais como, receitas, mapas, sinopses de filmes, os quais podem, quando bem trabalhados, tornarem-se base para vivenciar novas situações de comunicação.

As autoras do livro *Keep in Mind* apresentam no livro do professor uma acessória pedagógica, em que estão inseridos questionamentos sobre a obra, ou seja, como os professores podem trabalhar certas atividades, desenvolver projetos, bem como o funcionamento do livro, aprimorando assim o profissional e o aluno. Nesta acessória pedagógica as autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob afirmam:

Queremos que os alunos adquiram familiaridade com textos produzidos pelos leitores nativos do inglês e que se tornem capazes de entendê-los, pois disso depende o desenvolvimento de sua competência comunicativa na referida língua para a co construção de significado no mundo real. Portanto, apresentamos textos autênticos em todos os tomos da coleção, em menor grau no volume 1” (Chin & Zaorob, 2011, p.25).

O livro didático de língua inglesa deve favorecer esse contato cultural. Segundo os PCNs:

“Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la” (PCNs, 1998, p.54).

Percebemos então, que as autoras do *Keep in Mind* limitam os textos autênticos no 6º ano, isso possivelmente devidos diversos fatores, tais como, os alunos serem provenientes de uma rede pública e não estarem tão familiarizados com a língua alvo, ao grau de conhecimento, a faixa etária.

Já que o objetivo dos livros didáticos é levar os alunos a posicionarem criticamente, tal fato não vem a se realizar em sua totalidade, pois os textos abordados se apresentam de forma fragmentada, ou apresentam proporções pequenas de textos autênticos. Não se pode negar

que segundo Schubert (2010) a utilização de materiais autênticos (orais/ escritos) garante uma aprendizagem mais efetiva, pois os discentes serão capazes de realizarem as produções e as compreensões textuais com mais autonomia.

Percebe-se que ao elaborar os livros, as autoras também procuraram relacionar os temas e os assuntos gramaticais de acordo com a faixa etária dos aprendizes.

4.2.2. Atividades e gramática

A coleção *Keep in Mind* é adotada em muitas escolas públicas e é constituída por unidades. Cada uma dessas unidades contém um projeto a ser desenvolvido, paralelamente a isso, existe ao fim de cada unidade uma revisão, preparando os alunos, se desejado pelo professor, para uma verificação da aprendizagem.

Os exercícios estão em consonância com a gramática e com o vocabulário em foco. Existe uma predominância de uma estrutura gramatical no qual os demais assuntos os circundam. Ao final do livro há uma sugestão de leitura de um gênero e um apêndice, na qual os aspectos culturais e temas transversais são abordados. Essa parte do livro também vem com o estudo da gramática, lista de vocabulários e de verbos.

Colaborando com esse pensamento Cursino (2003, p.22) acredita que “muitos docentes ainda estão presos a um LD estruturalista onde este deverá apresentar todo o conteúdo programático de maneira organizada com seus respectivos exercícios de perguntas e respostas de fácil raciocínio, facilitando assim, o desempenho em sala de aula”. No entanto, quando se emprega textos oriundos de uma efetiva comunicação os alunos tendem a se relacionarem com a temática, a fazerem inferências com o seu cotidiano e, de realmente se envolverem com a língua em foco.

É necessário enfatizar que compreendemos que não há material didático perfeito, neste caso um livro, e nem é nosso objetivo fazer tal aspiração. O que tentamos mostrar é que na construção desse recurso didático é possível utilizar questões culturais que corroborem para a promoção harmônica das diversas culturas.

Compreender as atividades propostas faz parte da nossa análise intercultural, pois é por meio de alguns exercícios que os alunos tem a possibilidade de expressar-se, de construir as suas identidades.

De acordo com o tipo de atividade o aluno pode não exercer sua individualidade, podendo padronizar as respostas, sem ter espaço para a reflexão, ou o aluno pode refletir sobre as indagações, participar efetivamente na construção do conhecimento.

“Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada” (Brasil, 1998, p.92).

O exercício abaixo demonstra o uso de um gênero carta, bem como, a sua funcionalidade e importância na nossa sociedade:

Figura 3. *Keep in Mind* 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

- 1 Read the letter from your pen pal. Match the introductions and the photos.

Dear _____,
(your name)

Hi. How are you?

Look at the pictures of my friends and classmates.

This is Susy. She's my classmate and she's my friend too.

These are my friends, Amy and Sylvia. They're very nice.

This is Josh. He's my best friend.

Please, send me some pictures of your friends in Brazil.

Robert



- 2 Discuss with your classmates.

- a) Como as pessoas costumavam se corresponder antes da internet? E agora?
- b) Apesar de toda a tecnologia, há muitas pessoas que preferem escrever cartas ou postais a usar o computador. O que você prefere? Por quê?

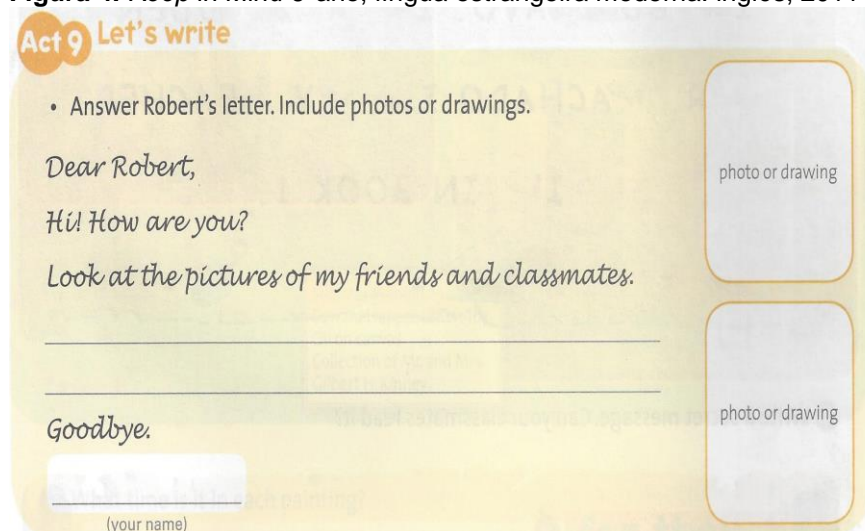
Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. ***Keep in Mind* 6ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 17.

Apesar de ser uma atividade com princípios significativos, se faz necessário salientar que o próprio gênero exige uma interação tanto do remetente quanto de quem recebe a carta. Neste caso, Robert é o remetente e os alunos são os destinatários. Essa modalidade de comunicação é caracterizada por relatar episódios e experiências pessoais, isto é, é uma correspondência entre indivíduos que possuem certo grau de intimidade.

Os textos oriundos do livro didático devem, segundo os PCNs, priorizar o uso de material autêntico, reforçando as habilidades de maneira que corrobore não apenas de maneira sistêmica, mas que possibilite o envolvimento com o mundo externo a escola. Como Robert foi introduzido ao ciclo social dos alunos? Que interação pode ter Robert e os alunos? Tais questões são pertinentes, visto que:

“O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social” (PCN,1998, p. 27).

Figura 4. *Keep in Mind* 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011



Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 6ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 17.

Dando continuidade ao exercício proposto pelo livro, é perceptível a finalidade gramatical. O gênero em si é comprometido à medida que o aluno não enviará a carta para Robert, desta maneira, qual o propósito da realização desta atividade? A ênfase, neste caso, é o uso da linguagem verbal e visual, e a interação, neste caso, fica em segundo plano. De acordo com os PCNs (1998), no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é relevante que os alunos sejam envolvidos nesse processo, com vista em assegurar o interesse e a conexão que existe em uma sala de língua inglesa com o mundo externo a escola que faz uso dessa língua.

A linguagem e as práticas sociais nos remetem as produções de símbolos que nos viabilizam valores por meio de um sistema cultural que nos permite estabelecer significados ao que nos circunda. O ser humano possui uma carência em atribuir sentido ao mundo, e para isso utiliza o sistema simbólico.

Os textos expostos referem-se a diversos gêneros textuais, que percorrem desde um simples diálogo, uma situação do cotidiano, a textos mais complexos como os de origem científica e jornalística. As temáticas abordadas, embora, estejam introduzidas em contextos reais de comunicação não vão de encontro com a realidade de muitos de nossos alunos.

4.2.3. Personagens

Ao defrontar-nos com os personagens do livro em questão, observamos uma ausência de informações acerca dos personagens, não se sabe ao certo se são latinos, africanos, as etnias dos personagens são omissas. Tais informações possibilitariam uma aprendizagem mais relevante. Vale ressaltar que a presença de personagens negros, asiáticos, entre outros, é um cumprimento oriundo dos PCNs para língua estrangeira e que não há um espaço para uma discussão, reflexão acerca do espaço/tempo, da situação econômica e social deles.

Não existem personagens centrais, isto é, personagens que possuem uma história no percurso do livro. Por este motivo esses personagens não apresentam familiaridade com o interlocutor. Embora não haja uma explicitação verbal acerca da origem de todos os personagens, é por meio de características físicas e dos estereótipos que inferimos acerca das nacionalidades.

No entanto, tal pensamento restringe a nossa visão de mundo, visto que, nem todo negro vem da África e nem todas as pessoas com olhos puxadinhos vem da China. Não podemos generalizar todas as imagens, temos que levar em consideração o processo globalizador. Por este motivo, se faz necessária uma maior explanação sociocultural, o contexto acerca dos personagens, para que se compreenda a pluralidade em suas mais diversas representações.

Durante alguns exercícios podemos notar algumas figuras artísticas como Senna, piloto brasileiro e Santos Dumont, no entanto, eles só aparecem para dar suporte a atividade.

Os personagens, em sua grande parte, não são pessoas de diferentes etnias e idades. Outro ponto observado é sobre os hábitos culturais dos diferentes grupos étnicos. São poucas as atividades que abarcam sobre religião, sobre gênero, diferenças entre etnias.

Além do mais procuramos personagens que nem sempre são retratados em livros didáticos, como por exemplo, pessoas com deficiência. Uma educação para a diversidade precisa demonstrar a variedade e as diferenças entre as pessoas, demonstrando o quanto a heterogeneidade se faz presente em uma sala de aula.

Terry Eagleton (2005) acredita que o termo cultura não é um conceito pronto e acabado. As mudanças através do tempo, modificou o seu significado, como também o seu uso e as culturas tendem a modificar-se quando entram em contato. As mudanças necessariamente precisam ser discutidas e representadas para os alunos. Mas o que parece nessa coleção não expressa os contatos com indivíduos de diversas culturas, nem tampouco as mudanças, isso nos faz pensar que a cultura abordada no *Keep in Mind* esteja cristalizada.

Na maioria de seus personagens ficamos impossibilitados de saber a sua origem, encontrá-los historicamente. Os indícios apresentados são em sua grande parte superficiais, sem informações em sua relação com a Língua Inglesa. Um ensino baseado na

interculturalidade não se restringe a exposição e transmissão dos diversos aspectos culturais, mas um ensino que permita ao estudante uma abertura acerca do mundo e de sua participação como cidadão nesse universo globalizado.


Embora os personagens sejam descontextualizados de uma história de vida, de uma maior caracterização, de identificação, as entonações de vozes expressam as emoções dos participantes da conversa. Em relação aos personagens do livro é notável a presença de imagens de negros, brancos e mestiços, mas existe uma predominância de imagens de pessoas brancas, em contrapartida a imagens de pessoas negras. Como observamos na atividade abaixo:

Figura 5. *Keep in Mind* 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Act 1 Presentation




1 Listen and read.

Anita and Pedro are at the School Improvement Day. Who are they talking about?






Anita: Who's that?
Pedro: That's Marta's brother.
Anita: What's his name?
Pedro: Edson.
Anita: What's his job?
Pedro: He's a cook.
Anita: Is that Marta's father?
Pedro: No, that's Malu's father. He's an electrician.
Anita: My father is an electrician too.

2 Who are the people on the left? Match them and the pictures.






Marta's father

cook



Malu's father

painter



Marta's brother

electrician

3 Read, listen and repeat.

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in Mind* 6ºano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 92.

De acordo com Schultz:

“Isso está relacionado a relações raciais presentes não apenas na sociedade brasileira mas também em alguns outros países, nas quais a branquitude detém uma posição hegemônica sobre a negritude. Com efeito, no Brasil (embora também em outros países), a primeira muitas vezes é não marcada, enquanto a segunda é marcada; em outras palavras, a branquitude é muitas vezes “invisível”, ao passo que a negritude é tratada como um “desvio do padrão” (Schultz, 2011, p.11).

Como consequência disso, o menor número de aparições dos negros e de outras raças, muitas às vezes, não é notada, e que segundo Schultz “ao contrário do que aconteceria se estes predominassem”. O autor acentua ainda sobre as questões mercadológicas sociais que envolvem a produção do livro didático. Esses aspetos vêm a refletir na construção de imagens positivas, isto é:

“[...] dificilmente um livro didático mostraria pobreza extensivamente, uma vez que o “belo”, o que tem “status” (por mais questionáveis que sejam essas noções) provavelmente terá maiores chances de obter bons resultados de vendas, objetivados pelas editoras” (Schultz, 2011, p.12).

Nessa perspectiva, o reconhecimento dos personagens deve sobrepujar os dados limitados. Em seguida analisaremos o livro e os seus aspetos culturais com a finalidade de observar se há uma presença, ou não, desse livro acerca da abordagem intercultural, isto é, uma abordagem que promova uma reflexão sobre costumes, práticas da cultura alvo em comparação com a sua.

4.2.4. A língua geograficamente

Atualmente, diante da grande expansão da língua inglesa, tal língua é referenciada como franca, global e internacional. O manual *Keep in Mind* oferece a oportunidade de o estudante utilizar o inglês como instrumento para a discussão de temas que ele reconhece. Essa perspectiva se aproxima da proposta intercultural, levando o aluno a refletir acerca da sociedade e da cultura em que vive.

Predominantemente o livro deixa à margem as demais culturas, proporcionado aos alunos um não (re)conhecimento de outros povos, costumes, características do modo de viver de diferentes pessoas. Em relação a noção geográfica não são mencionados os países falantes dessa língua, ou seja, a língua em si apresenta-se sem território específico, mas ao mesmo tempo como uma língua universal.

No que se concerne a pluralidade cultural se faz necessário que os livros abarquem os mais diversos países falantes de inglês, não posicionando o foco nos Estados Unidos, pois não faz sentido considerar a língua inglesa como as únicas faladas nessas duas nações, é preciso chamar a atenção para a grande complexidade cultural vigente, pois o Canadá, Austrália, Jamaica, Bahamas, Reino Unido e outros, são componentes histórico-culturais e países falantes

da LI. Para assim, quebrar preconceito e (re)construir paradigmas. Nesse contexto os PCNs abordam:

“Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos)” (PCNs, 1998, p.48).

Em suma, a pluralidade cultural vem ser uma ferramenta que vem desmistificar conceitos preestabelecidos enraizados hegemonicamente, para assim, construir um “conceito” mais real da comunicação e percepções críticas acerca de culturas. O livro *Keep in Mind* no que se refere à língua hegemônica apresenta-se de maneira neutra, sem predileções acerca de uma superioridade inglesa ou americana. O seu foco é redirecionado para a produção escrita e oral do idioma.

Recorrendo ao pensamento Freiriano no que se concerne a educação como chave motriz para a libertação, aplicamos essa perspectiva para o processo de ensino de língua inglesa, pois acreditamos que o ensino de língua inglesa pode ser democratizante. E para ser democratizante é necessário que os alunos-leitores se encontrem presentes nos textos, diálogos e fotografias tenham o sentimento de pertença do contexto em que se encontram inseridos.

A existência de aspetos culturais do Brasil auxilia na relação entre o aluno e o material didático, visando à diversidade que existe no processo de globalização. Embora, o livro *Keep in Mind* vem retratar de maneira superficial a questão do sentimento de brasilidade, como mola propulsora para promoção da reflexão entre o uso da linguagem, do exercício da cidadania, como também da formação da identidade do estudante.

Com relação a essa perspectiva, os PCNs (1998) para língua estrangeira em ênfase a língua inglesa propõem que os alunos tenham a capacidade de conhecer e valorizar o nosso e os demais patrimônios socioculturais, evitando qualquer tipo discriminação oriundas em diferenças culturais, de crença, gênero, classe, entre outros.

Adotar um livro em um país de grandes dimensões geográficas nas quais apenas fotos de celebridades e mapas são apresentados faz com que o diálogo intercultural apresente-se comprometido, pois aprender uma LE significa um confronto entre culturas, possibilitando assim, a construção da identidade. Sendo assim, os PCNs (1998) indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

“*conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

*conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (PCNs, 1998, p.7).

Existem outras maneiras para que se atinja a compreensão intercultural. Por exemplo, o livro não contempla a variedade linguística, ou seja, fenômeno em que as variações se manifestam nas mais diversas culturas, regiões... tal conduta proporcionaria ao estudante uma visão mais ampla das características socioculturais e uma compreensão acerca da globalização. Essa coleção traz o inglês americano como língua padrão. O espaço geográfico é um dos itens que corroboram para a construção das identidades, diante disso analisaremos o seguinte espaço: New York.

Figura 6. *Keep in Mind* 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

New York City

City (pop., 2000: 8,008,278), southeastern New York, at the mouth of the Hudson River.

The largest city in the U.S. and an important seaport, it consists of five boroughs: the Bronx, Brooklyn, Manhattan, Queens, and Staten Island. The site of a Dutch trading post on Manhattan Island, it was colonized as New Amsterdam by Dutch director general Peter Minuit, who bought it from the Indians in 1626. The colony surrendered to the British in 1664 and was renamed New York. It was the capital

of the state (1784-97) and of the U.S. (1789-90). The economy grew after the opening of the Erie Canal in 1825, and the city expanded rapidly after the American Civil War, developing transportation and communications systems. In 1898 the five boroughs were merged into a single city. Long a magnet for immigrants to the U.S., it is a center of world trade and finance, media, art, entertainment, and fashion...

Source: *Encyclopedia Britannica*. Available at: <www.britannica.com/ebc/article-9373410>. Accessed on: June 13th, 2008.


Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind** 8ºano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 82.

Figura 7. *Keep in Mind*, 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

New York City

Vibrant and often frenetic, the Big Apple has a palpable energy that captivates millions of visitors each year. Rich with historic landmarks — Ellis Island, the Statue of Liberty, the Empire State Building — New York also boasts some of the world's finest museums and restaurants and is the unofficial U.S. center of finance, fashion, publishing, and the arts. From its founding in 1653 as New Amsterdam, the city has welcomed people of every nationality. Recent pushes to crack down on crime and clean up the city have helped tourism flourish.

Source: National Geographic. Available at: www.nationalgeographic.com/destinations/New_York_City/. Accessed on: June 13th, 2008.



Many Cultures Meet in NY

Margaret, New York, United States

There are 8,552,306 people living in New York. 26% are black, 22% are Hispanic and 7% are Asian. As you can see, there are many people from different countries here. The result is that everyone gets to see different cultures and get a taste of their food.(...)

(...) Since New York is made up of all kinds of people, besides different types of food, every year there are many different parades. There are parades from many different nationalities, such as Chinese, English, Spanish and Polish. At these parades, you can see the country's culture, dance, music and so much more.

My favorite parade is the Easter parade. In this parade there are a lot of colorful costumes — especially the hats. The hats are big and have colorful flowers on them. There are colorful floats covered with flowers. When you look at these flowers you can see a picture. The parade looks like a village from a cartoon.

Available at: www.kidsthinklink.com/CultureLink/index.htm. Accessed on: June 13th, 2008.

4 Discuss with two classmates.

- Did you find the information you wanted?
- Do you think you selected the appropriate type of text?
- What did you learn about New York from the text that you read? Tell your classmates about it.
- Did you find any negative information about New York in the text that you read? Why do you think this happened?

5 Go back to the texts and find specific information.

- In the first text: find the population of NYC and the period the city was the U.S. capital.
- In the second text: circle the New York attractions listed.
- In the third text: find Margaret's favorite parade.

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 8ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 83.

De acordo com os fragmentos acima a cidade de Nova York, uma das maiores dos EUA, é considerada um centro econômico e cultural muito importante, visto que, circundam a esse meio não só os nova-iorquinos, mas também a diversidade de estrangeiros. Por meio das imagens que se referem a Nova York, podemos notar as características físicas do espaço, no entanto, o professor também pode direcionar aula para um fator relevante: a miscigenação... que muito se assemelha com a formação do nosso país.

As imagens utilizadas no exercício acima são utilizadas com o caráter descritivo e comparativo entre os espaços físicos. Tal fator é importante para a construção do conhecimento, nesse aspecto o professor pode explorar as diversidades, discutir o conteúdo com a realidade dos estudantes.

Os espaços físicos relativos as cidades apresentam diferenças e similitudes e que podem manter relações com a realidade dos nossos alunos. No entanto, como manter relações com espaços de que muitos dos alunos nunca ouviram falar? Neste caso, como mencionado anteriormente, remete-nos acerca do distanciamento. Por exemplo, abarcar sobre parques temáticos e de diversões podem ser relevante e até mesmo divertido, mas também pode ser considerado, se não trabalhado de maneira correta, um instrumento segregador e de distanciamento acerca das realidades.

No que concerne a utilização de símbolos, visto que, os mesmos podem colaborar na construção das identidades, o fragmento acima pode proporcionar um conhecimento histórico, cultural e também econômico e político. A Estátua da Liberdade é um dos mais importantes símbolos dos EUA, a imagem utilizada representa além do símbolo com espaço.

A interculturalidade poderia emergir por meio de aulas transdisciplinares, envolvendo disciplinas como geografia e história. Poderíamos pesquisar sobre os símbolos do nosso país, suas origens, significados, sua importância na nossa cultura... A heterogeneidade presente na sala de aula reflete a diversidade de um país, com indivíduos acarretados de diferentes experiências de faixa etária, de classe sociais... que buscam adquirir um conhecimento compartilhado prioritariamente pelo professor. No entanto, quando esse conhecimento é o de língua estrangeira, a situação tende a ser acentuado, visto que os alunos são expostos a uma outra cultura, a uma outra identidade.

4.2.5. Temas (inter)culturais na coleção *Keep in Mind*

As temáticas apresentadas são uma das coisas que podem atrair o aluno. Para uma melhor compreensão dos efeitos propiciados pelas temáticas das unidades, fizemos uma breve análise acerca dos elementos (inter)culturais de cada livro da coleção em estudo.

No livro didático *Keep in Mind* do 6º ano em todas as 16 (dezassexes) unidades não foram apresentadas temáticas como meio ambiente, doenças, poluição, saneamento, foi criado um mundo perfeito e sem problemas, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1. Temáticas do livro *Keep in Mind*, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 6º Ano

1	<i>Introduction</i>
2	<i>Greetings</i>
3	<i>Sports</i>
4	<i>Countries and nationalities</i>
5	<i>Identification and Identity</i>
6	<i>Family relationship</i>
7	<i>Personal belongings</i>
8	<i>Description of objects (colors)</i>
9	<i>Age and phases of life</i>
10	<i>Occupations</i>
11	<i>School objects</i>
12	<i>Time and routine activities</i>
13	<i>The classroom</i>
14	<i>Clothing</i>
15	<i>Important dates</i>
16	<i>Parties and celebration</i>

CHIN, Elizabeth Young & **ZAOROB**, Maria Lucia. *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 6º Ano. Editora Scipione. 1ª edição. São Paulo, 2011.

Um das unidades propostas pelo livro didático é intitulada “*Barrichelos’s from Brazil*” cujo principal fator é trabalhar *countries*, uma boa alternativa para abarcar problemas sociais e questões moralizantes, porém tais fatores não foram elencados pelas autoras. Segundo Rangel:

“Assim, os professores optam por livros cujos textos se acompanham de ilustrações, exercícios e indagações, com respostas simples e diretas, além de trazerem também planos de ensino cuja cópia pode ser encaminhada à direção da escola, atendendo a um requisito administrativo. [...] Desse modo, o aluno pode ser habituado a descrever e aceitar informações, sendo pouco ou nada estimulado a confrontá-las com fatos reais, o que também solicitaria uma leitura associativa, contextualizada e interpretativa. O livro, com conteúdo distanciado dos fatos e com um tratamento metodológico limitador do pensamento e do nível de leitura, ocupa o lugar de textos diversificados, nos quais professores e alunos possam encontrar opiniões diversas, estimulantes de raciocínios mais elaborados e críticos” (Rangel, 2005, p.193).

Observamos por meio da atividade abaixo que as culturas dos países apresentadas no diálogo não são exploradas. Vejamos:

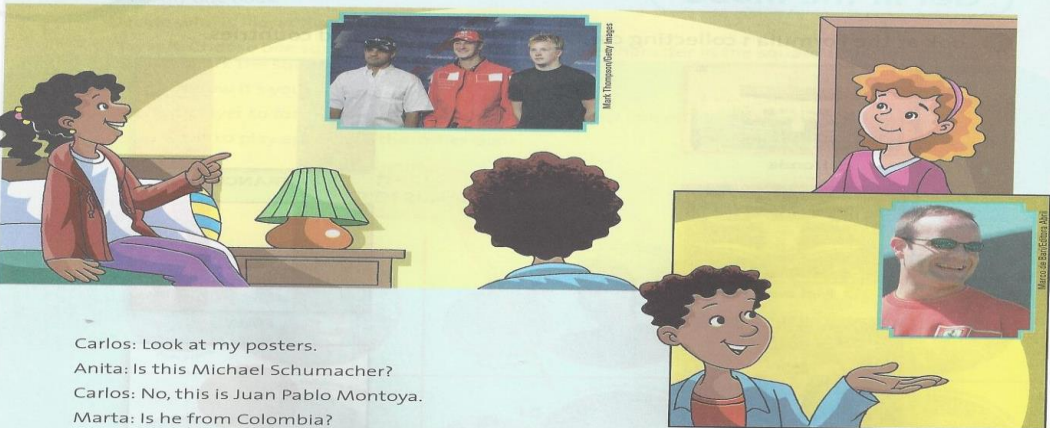
Figura 8. *Keep in Mind*, 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Unit 4

Act 1 Presentation

1 Listen and read.

Carlos and Anita are talking about race car drivers. Where are they from?



Carlos: Look at my posters.
Anita: Is this Michael Schumacher?
Carlos: No, this is Juan Pablo Montoya.
Marta: Is he from Colombia?
Carlos: Yes, he is. And these are Michael Schumacher and Kimi Raikkonen.
Anita: Are they from Colombia too?
Carlos: No, they aren't. Michael is from Germany and Kimi is from Finland.

Carlos: This is Barrichelo.
Marta: I know... He's from Brazil.
Carlos: Yes. He's from São Paulo.
Anita and Marta: We're from São Paulo too.

2 Match the people and their countries.

Juan Pablo Montoya	Germany
Michael Schumacher	Brazil
Kimi Raikkonen	Colombia
Rubens Barrichelo	Finland
You	

3 Read, listen and repeat.

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 6ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 38.

Na atividade anterior o livro dá ênfase à aquisição vocabular. No entanto, o professor poderá inferir as questões culturais, relacionando em princípio o brasileiro Barrichelo com os demais esportistas.

O exercício abaixo faz referência a atores e a personalidades tanto do Brasil, quanto de outros países, promovendo assim, um foco nas mídias de sucesso.

Figura 9. *Keep in Mind*, 6ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Act 2 Focus on vocabulary

- Look, listen and repeat.

Language corner

- Observe as palavras abaixo. Veja onde fica a sílaba tônica, isto é, a sílaba mais forte:
Brazil Japan Canada Italy
- Pronuncie as palavras acima, apoiando-se nas sílabas tônicas.
- Experimente com outras palavras que você já conhece. Marque a sílaba tônica de cada palavra. Depois, pronuncie cada uma, apoiando-se nessas sílabas.

Correct pronunciation helps people understand what you say.

Act 3 Let's practice

- Look at the pictures. Complete the sentences.

 He's from _____	 She's from _____	 They're from _____	 They're from _____
--	---	--	---
- Point at the pictures. Tell your partner where the people are from.

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind** 6ºano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p.39.

No livro didático *Keep in Mind* do 7º ano as autoras utilizam unidades como: Do you like cartoons?, Does He play the drums?, How often do you go skateboarding?, What kind of music do you like?... O livro apresenta como ferramenta didática questões do universo juvenil, para que desta forma os alunos se sintam motivados e engajados para a aprendizagem da língua Inglesa.

Por isso, a necessidade de abordar situações onde se pratique a relativização e compreensão da cultura e da identidade em grupo e individual. O entendimento de identidade coletiva postula um compartilhamento de associações, de atitudes, de ideias, de crenças que quando efetivamente tais elementos são comungados entre os sujeitos, isso vem a corroborar na identificação de indivíduos que pertencem a grupo, possibilitando o reconhecimento dos mesmos e distinção dos grupos de outros povos. Diante dessa perspectiva, observamos a seguinte tabela:

Tabela 2. Temáticas do livro *Keep in Mind*, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 7º Ano

1	<i>Countries, nationalities and languages</i>
2	<i>School and school facilities</i>
3	<i>Skills</i>
4	<i>Talents</i>
5	<i>Television</i>
6	<i>Fast food</i>
7	<i>Study habits and learning styles</i>
8	<i>Daily routines</i>
9	<i>Physical appearance</i>
10	<i>Friendship</i>
11	<i>Occupations</i>
12	<i>Free time and leisure</i>
13	<i>Halloween</i>
14	<i>Music</i>
15	<i>Everyday scenes</i>
16	<i>The house and house hold chores</i>

CHIN, Elizabeth Young & **ZAOROB**, Maria Lucia. *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 7º Ano. Editora Scipione. 1º edição. São Paulo, 2011.

O livro em análise *Keep in Mind* do 7º ano intitula a primeira unidade com: *Where are you from?* Cujo foco é a aquisição de vocábulos acerca de países, línguas e nacionalidades.

Figura 10. *Keep in Mind*, 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Act 2 Focus on vocabulary

1 Look, listen and repeat.

I'M FROM BRAZIL. I'M BRAZILIAN. MY NATIVE LANGUAGE IS PORTUGUESE.

I'M FROM JAPAN. I'M JAPANESE. MY NATIVE LANGUAGE IS JAPANESE.

I'M FROM ENGLAND. I'M BRITISH. MY NATIVE LANGUAGE IS ENGLISH.

I'M FROM GERMANY. I'M GERMAN. MY NATIVE LANGUAGE IS GERMAN.

I'M FROM THE UNITED STATES. I'M AMERICAN. MY NATIVE LANGUAGE IS ENGLISH.

I'M FROM SPAIN. I'M SPANISH. MY NATIVE LANGUAGE IS SPANISH.

I'M FROM PORTUGAL. I'M PORTUGUESE. MY NATIVE LANGUAGE IS PORTUGUESE.

I'M FROM MEXICO. I'M MEXICAN. MY NATIVE LANGUAGE IS SPANISH.

2 Where do they speak these languages? Write the names of the countries.

Portuguese	English	Spanish
Brazil		

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 7ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 13.

Tal atividade pode não contribuir para um elemento pedagógico promotor de transformações sociais e criticidade, uma vez que os alunos são privados de uma dimensão cultural mais abrangente e que segundo Tílo:

“Uma vez que não se pode ensinar língua sem ensinar cultura, e sendo o livro didático uma importante ferramenta de ensino, o livro didático de ensino de língua estrangeira deve, além de ensinar a língua estrangeira, tratar de questões culturais relativas à língua em questão” (Tílo, 2008, p.129).

A cultura é um elemento da qual o professor precisa se apoiar e oferecer aos alunos conhecimentos relevantes acerca da cultura estrangeira, bem como da sua própria cultura. A citação acima vem corroborar com as ideias difundidas por Howard e Major (2004, p.104):

“Materials should also be contextualized to the experiences, realities and first language of the learners. An important part of this involves an awareness on the part of teacher- designer of the “social- cultural appropriacy”[...] It’s essential the material designers is informed about the culture-specific learning process of the intended learners, and for many groups this may mean adjusting the intended balance of what teachers may regard as more enjoyable activities and those of a more serious nature. Materials should link explicitly to what the learners already know, to their first language and cultures, and very importantly, should alert learners to any areas of significant cultural differences⁵” (Howard e Major, 2004, p.104).

Materiais que contextualizem com as experiências dos alunos, bem como as grandes diferenças culturais, podem promover melhoras nas habilidades de pronúncia e encorajá-los a desenvolver estratégias de aprendizagem, uma vez que materiais autênticos podem estimular a interação dentro ou fora do âmbito escolar.

A partir dessas observações pudemos constatar que a atividade a seguir utiliza a cultura e a cultura do outro, levando em consideração os seguintes aspectos:

1) *Focus* no nacional (uso da bandeira brasileira).

2) *Focus* no internacional (bandeiras de países de língua inglesa). Pontos turísticos como: Mount Rushmore, Mount Fuji, Sugar Loaf... Isto mostra o lado plural, dentro da sala de aula, uma vez que o aluno não pode se limitar apenas ao seu contexto local.

⁵ Os materiais devem também ser contextualizados com às experiências, realidades e a primeira língua dos alunos. Uma parte importante disto envolve uma conscientização por parte do professor do "appropriacy sociocultural" [...] É essencial que o material seja informado sobre uma cultura específica no processo de aprendizagem dos alunos, e para muitos grupos esta pode significar ajustar o equilíbrio pretendido de que os professores podem considerar como atividades mais agradáveis e as de natureza mais séria. Os materiais devem vincular explicitamente com que os alunos já sabem, a sua primeira língua e culturas, e principalmente, deve alertar os alunos para as áreas de diferenças culturais significativas

Figura 11. *Keep in Mind*, 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011



Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 7ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 11.

Imagens que retratam lugares e pontos turísticos são importantes, pois o espaço relaciona-se com a formação da identidade. Dessa forma, os aspectos regionais, locais, nacionais... são de suma importância para que o aluno se sensibilize também com a identidade do outro. Tal perspectiva corrobora com as ideias propostas por Kovalek:

“Esse processo de interação entre culturas e língua estrangeira trata-se da interculturalidade. O problema nessa relação ocorre quando tomamos o outro como representante de um país, de uma identidade nacional, promovendo assim a criação de estereótipos que reduzem o indivíduo, de um ser humano complexo, a um simples representante de um país ou “cultura”” (Kovalek, 2013, p.06).

Preparar os alunos para interagir com pessoas de culturas diferentes, de distintos países e línguas desenvolvendo essa dimensão intercultural é um papel difícil, porém os livros

didáticos precisam interagir, dialogar, mostrar imagens e relacioná-las a contextos reais de aprendizagem. No exercício da página 33, na lição *Can you fly a kite?*, quando o aluno está aprendendo a fazer pedidos, a oferecer, recusar, aceitar, pedir o consentimento, de maneira mais polida, as autoras sugerem trabalhar tal temática através da estrutura gramatical.

Figura 12. *Keep in Mind*, 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Act 5 Let's practice

1 Write the questions and answers.

a) you / play basketball
 Can you play basketball?
 Yes, I can.

b) Rita / ride a bike
 Can Rita ride a bike?
 No, she can't.

c) Pedro / make a kite

d) Marta / skip rope

e) Rita and Vicky / fly a kite

f) you and _____ / play checkers

2 What can your classmate do? Choose two activities and ask him or her.

CAN YOU SKIP ROPE? YES, I CAN.

CAN YOU RIDE A HORSE? NO, I CAN'T.

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in Mind* 7ºano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 33.

Dependendo do professor esse exercício sobre o verbo *can* poderá viabilizar uma maior interação entre os estudantes visto que, as situações de falas apresentadas possibilitam uma recontextualização, uma reorientação de postura, troca de reconhecimentos, de acordos, de experiências.

Os textos oriundos dos livros didáticos de LE devem priorizar, segundo os PCNs, o uso de material autêntico, reforçando as habilidades, de maneira que corrobore não de maneira sistêmica, mas que possibilite o envolvimento com o mundo fora da escola, isto é, no contexto em que a língua inglesa seja e possa ser valorizada. Para que a cultura seja transmitida se faz necessário utilizar símbolos. Segundo White:

“All human behavior originates in the use of symbols. It was the symbol which transformed our anthropoid ancestors into men and made them human. All civilizations have been generated; and are perpetuated, only by the use of symbols. It is the symbol which transforms an infant of homo sapiens into a human being; deaf mutes who grow up without the use of symbols are not human beings. All human behavior consists of, or is dependent upon, the use of symbols. Human behavior is a symbolic behavior; symbolic behavior is human behavior. The symbol is the universe of humanity⁶” (White, 1955, p.451).

Tais símbolos é o que torna o ser humano diferente entre os outros animais, pois ele é capaz de “codificar e decodificar”. No que concerne a aprendizagem de uma língua estrangeira emerge o conceito de distância social. É interessante notar que os hábitos alimentares revelam muito sobre a identidade de um país. No caso dos EUA, observa-se que há um grande número de *fast-food*, e o reconhecimento de um país pelo seu alimento é o que torna a comida como uma informação, um símbolo.

A sanduíche retratado na atividade a seguir nos faz lembrar dos EUA. Essa imagem é um ponto relevante da cultura estudiosa.

Figura 13. *Keep in Mind*, 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

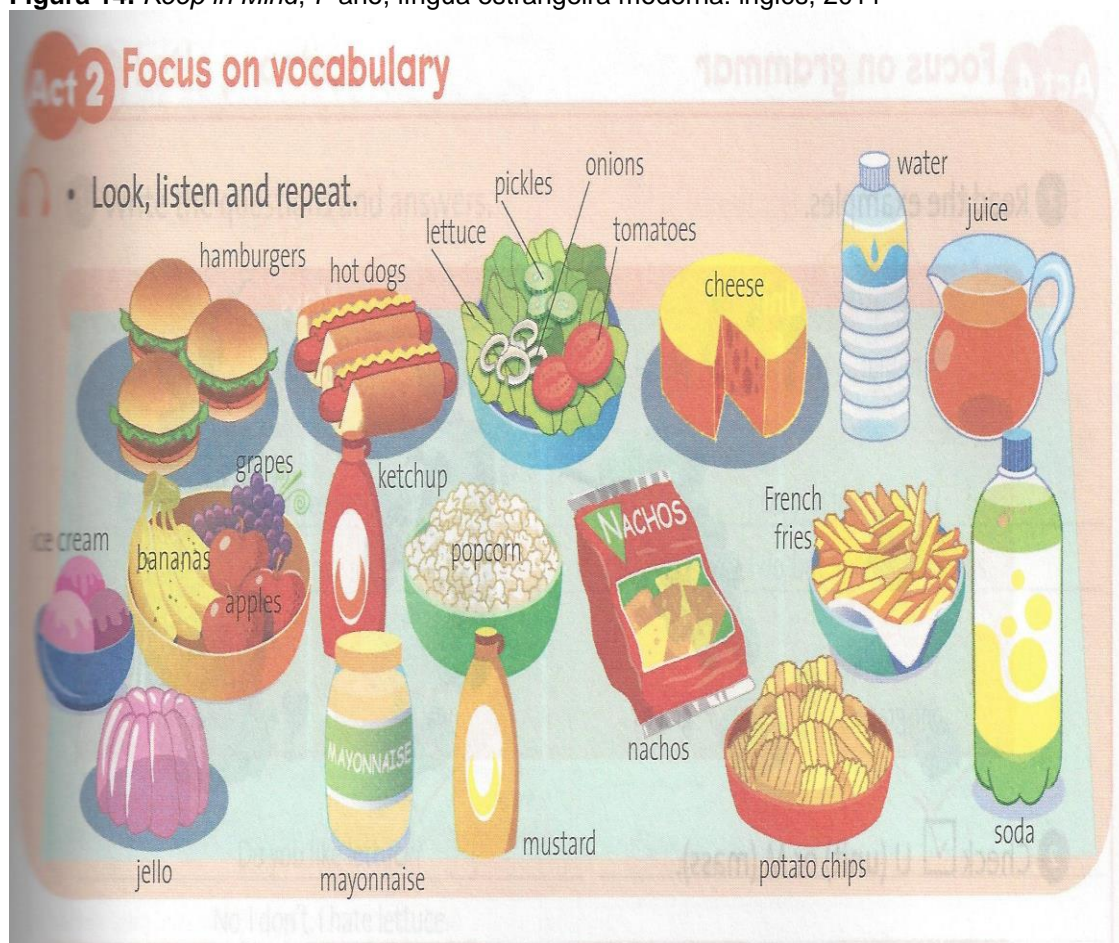


Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 7ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 55.

Embora, os alimentos oferecidos pelos restaurantes *fast-food* sejam muito consumidos, as pessoas não vivem apenas com este tipo de alimentação, como observamos na imagem a seguir:

⁶ Todo comportamento humano se deve à utilização de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fez-lhes humano. Todas as civilizações foram geradas, e são perpetuadas apenas pelo uso dos símbolos. É o símbolo que transforma uma criança para um ser humano; surdos-mudos que crescem sem o uso dos símbolos não são humanos. Todo comportamento humano é composto ou depende do uso dos símbolos. O comportamento humano é um comportamento simbólico; o comportamento simbólico é o comportamento humano. O símbolo é o universo da humanidade.

Figura 14. *Keep in Mind*, 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011



Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. ***Keep in Mind 7ºano***: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 57.

Embora a imagem retrate as comidas tradicionais como cachorro-quente, batata-frita... também são apresentados algumas frutas e verduras, que mesmo que estejam em uma quantidade reduzida vem desmistificar a visão estereotipada acerca do que é estrangeiro.

Mesmo que não esteja explícito na atividade seria importante ressaltar que além de quebrar antigos estereótipos, essa temática possibilita um maior conhecimento dos alunos, relacionando essa realidade com os alunos brasileiros, visto que, os alimentos oriundos de *fast-food* apresentam preços mais elevados no nosso país e às vezes até inatingível para algumas pessoas, inclusive para alguns alunos de situação carente. Sabemos que um encontro cultural é muito importante, pois como afirma LDB:

“Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos)” (LDB, 1998, p.48).

Na unidade seis o tema é intitulado “*I hate mustard*”, um tema bastante pertinente para abarcar sobre hábitos alimentares e fazer uma ponte sobre os índices de obesidade que afligem o Brasil e alguns países de língua inglesa. Uma vez que o *fast-food* segundo Koutasantonis:

“No século 18, os norte-americanos comiam carne em uma proporção muito maior que a de pães, frutas ou legumes, gerando uma população muito mais alta que a média européia. Com os progressos nos sistemas de transportes (trens, navios, estruturação rodoviária), a economia, até então agrícola, modifica seu eixo para o cenário de mercado, em que a indústria e o comércio passam a reger a distribuição de alimentos, ampliando o sortimento e o acesso das variadas categorias produzidas não apenas na região, mas em outras partes do mundo. Resultantes da imagem de “exagero de comida”, várias reformas alimentares ocorrem nos Estados Unidos, mas sem êxito. Operários vindos de todas as partes do mundo buscavam a fartura da mesa, e as tentativas de correção nos hábitos alimentares ante a carnes, frituras, sobremesas gordurosas, e mesmo o apelo do racionamento alimentar por motivo da Primeira Guerra Mundial não surtiram efeito” (Koutasantonis, 2008, p.25).

O *fast-food* torna-se símbolo da praticidade americana. Uma vez que, o país apresenta grandes redes como: McDonald's, Carl's Jr., Wendy's, o KFC (Kentucky Fried Chicken), Burger King, entre tantas outras. Tal fato mostra-nos um pouco sobre a cultura norte-americana. Conhecer os hábitos alimentares de cada país, de diferentes regiões pode revelar bastante sobre a identidade de um povo, uma nação. Contudo, convém lembrar que o docente explique os perigos que grandes quantidades de gordura (calorias e carbo-hidratos) podem prejudicar nosso organismo, ocasionando problemas de saúde como: colesterol alto, obesidade, doenças do coração, diabetes.

No item “*focus on vocabulary*”, são introduzidos outros vocábulos, além dos *fast food*, como *water, cheese, banana, apples, grapes, lettuce, onions*, frutas e vegetais participam desse novo repertório, podendo assim ser usadas como elementos divergentes, ou seja, uma separação entre saudáveis e os considerados prejudiciais à saúde. A unidade seis corrobora com a unidade treze, visto que ambas abordam sobre comidas. A unidade treze é intitulada: (*We need some cheese*), e retrata uma das festas mais tradicionais nos Estados Unidos que é o *Halloween*.

Figura 15. *Keep in Mind*, 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Unit
13

We need some cheese.

Get in the mood

1 Look at the pictures. What kinds of things are they? Write the headings.

Halloween decoration

Halloween plates

Halloween costumes

Halloween treats






2 Discuss with your class: what are some symbols associated with Halloween?

Food for thought

- 1 Halloween é uma data muito popular nos EUA. Você a celebra? Como e por quê?
- 2 De que festividades regionais você costuma participar? O que elas celebram e como são?
- 3 Por que mantemos vivas tradições tão antigas?
- 4 Você concorda com a frase a seguir?

Tradition does not mean that the living are dead, but that the dead are living.

Gilbert K. Chesterton. Available at: <www.worldofquotes.com/topic/Tradition/1/index.html>. Accessed on: Apr. 23rd, 2008.

119

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in Mind* 7ºano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 119.

Fantasia como as de bruxos, vampiros, lobisomens, monstros múmias são bastantes comuns e personagens famosos como: Drácula, Harry Potter, Frankenstein...saem da imaginação para realidade.

Conhecendo tal festividade é possível conhecer um pouco mais sobre os aspetos culturais que compõe o país. A história desse evento festivo é retratada em muitos filmes, seriados, *sites*, músicas e mesmo não fazendo parte da cultura nacional brasileira, muitos alunos já devem ter presenciado tal fato mesmo que de maneira imparcial.

Figura 16. *Keep in Mind*, 7ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Act 1 Presentation

1 Listen and read.

Marta and Oscar are discussing the menu for a Halloween party. What does it include?

Marta: Let's write the menu for our Halloween party.

Oscar: We can have sandwiches and soda.

Marta: All right. What do we need for the sandwiches?

Oscar: We need bread, ham, cheese and tomatoes.

Marta: Do we have any bread?

Oscar: Yes, we have some bread and some ham too.

Marta: Do we have any tomatoes?

Oscar: No, we don't have any tomatoes or any cheese either.

Marta: OK, so we need some cheese and some tomatoes... What about dessert?


Oscar: Let's have some ice cream.

Marta: Good idea. What flavor?

Oscar: Coconut.

Marta: Yes, sir... Coconut ice cream...

Oscar: Oh, don't forget. We need a pumpkin for the Jack-o'-Lantern!



Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in Mind 7ºano*: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 120.

Apesar de o texto do exercício anterior acima explore mais acerca da alimentação, o docente pode explanar mais sobre outros elementos que constituem essa festa, pois segundo Consolo o trabalho com o Halloween é proveitoso visto que:

“...não significava exaltar a cultura norte-americana, o que seria um aspecto negativo, mas esta data seria aproveitada para apresentar um aspecto da cultura norte-americana comparada com o *Bonfire Night* na Inglaterra e o Carnaval no Brasil, de modo que, a partir desse contexto, os alunos pudessem explorar o uso da língua inglesa por meio da peça de teatro criada por eles, da poesia, da interpretação, de músicas, cantando e dançando” (Consolo, 2014, p.58).

Um fator relevante a ser analisado em um livro didático é a sua visão de mundo, levando em consideração os contextos culturais, para que o mesmo não se torne propulsor de

elementos alienantes e com discursos fragmentados. Caso contrário, o livro didático se tornaria uma “Disneylândia pedagógica”, (Freitag et al., 1997, p. 69). Ou seja, apresentaria uma demanda ideológica por meio das imagens e dos signos, podendo em alguns casos o fator ideológico posicionar-se de maneira negativa e excludente culturalmente.

O livro precisa ser um recinto onde as situações reais de comunicação se façam presentes, visto que, aprender uma língua alvo significa mais do que adquirir vocabulários, conceitos gramaticais e uma boa pronúncia, significa também ter a competência necessária para se comunicar por meio dela. Dessa forma, observemos as temáticas propostas pelo livro do 8º ano:

Tabela 3. Temáticas do livro *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 8º Ano

1	<i>The city</i>
2	<i>The neighborhood</i>
3	<i>Fast food</i>
4	<i>Food meals and nutrition</i>
5	<i>Future plans</i>
6	<i>Celebrations and gift giving</i>
7	<i>Cities and city problems</i>
8	<i>The weather</i>
9	<i>School friends and inclusion</i>
10	<i>Biographies</i>
11	<i>The weekend</i>
12	<i>Healthy and illnesses</i>

CHIN, Elizabeth Young & **ZAOROB**, Maria Lucia. *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 8º Ano. Editora Scipione. 1º edição. São Paulo, 2011.

Diante do número relevante de datas comemorativas representadas nesse livro, optamos por analisar acerca do *Thanksgiving Day* (Dia de Ação de Graças), pois tal exemplo tem muito para nos informar sobre cultura e identidade de um determinado povo. Este feriado é uma comemoração federal, sua história e significado são muito difundidos por diversos países. O exercício proposto abaixo, além de abarcar essa temática aborda outros feriados.

Figura 17. *Keep in Mind*, 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

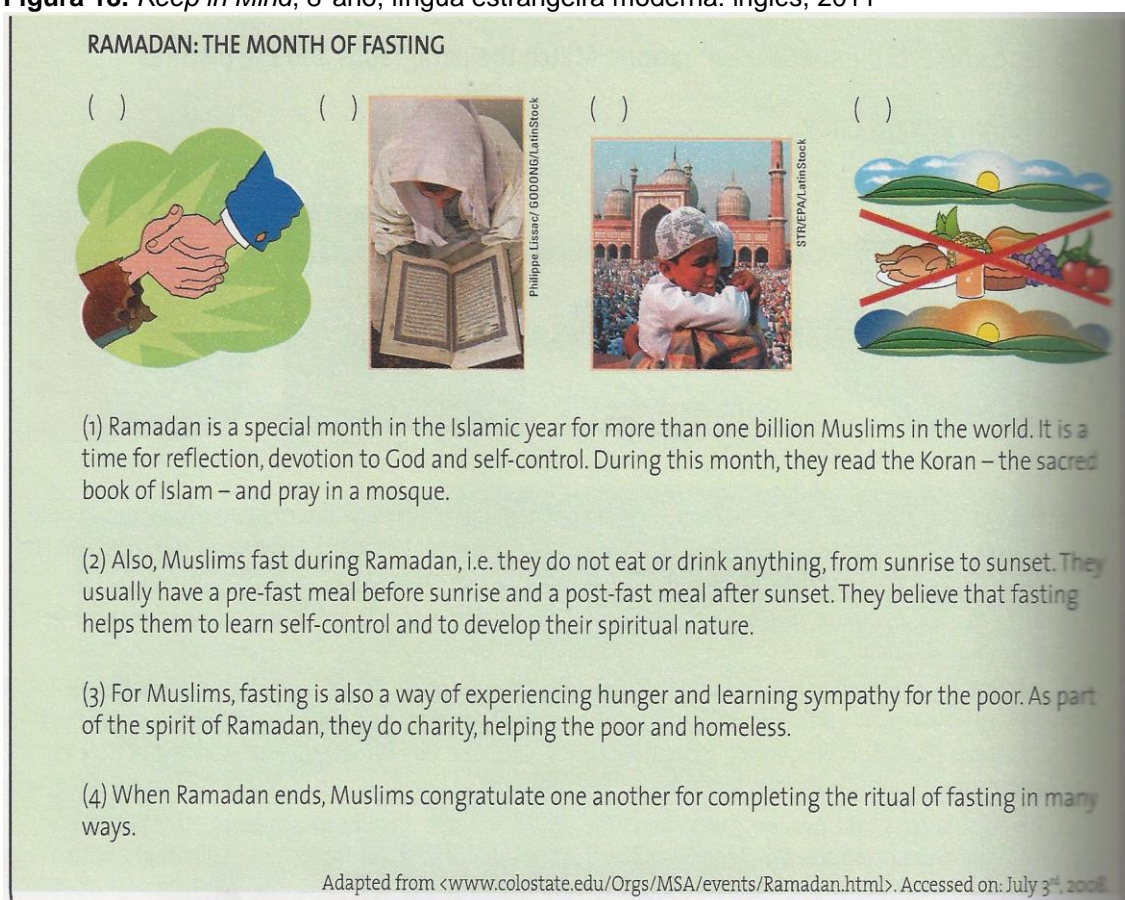


Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 8ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 147.

Vale ressaltar que o exercício encontra-se no apêndice do livro, e não inserido na parte gramatical. Dando sequência a atividade é apresentado um exercício que propõe uma relação dos acontecimentos do Ramadan. Tal contexto corrobora com as ideias propostas por Ferreira:

“O estudo das festas implica na exaltação dos atributos históricos e culturais de um determinado território, evidenciando os processos civilizatórios que se revelam como integradores de uma determinada comunidade. Compreende-se, neste sentido, uma localidade específica como um *loeus* provido de traços identitários presentes na história coletiva, mas também nas individualidades em seu sentido pleno, dialético, e não no sentido liberal-burguês” (Ferreira, 2006, p.114).

Figura 18. *Keep in Mind*, 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011



Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 8ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 83.

Diante do exemplo acima pudemos perceber que atividade em si permite além de uma conexão entre a imagem e o texto, possibilita uma educação intercultural, isto é, existe uma abrangência acerca das celebrações. Pode-se observar que a atividade é bem estruturada e a partir dela é possível fazer uma “comparação” entre as diferentes culturas, demonstrando ao estudante que não existe uma cultura superior a outra.

Por meio desse conteúdo pode-se abranger além da aula de inglês, uma aula de história. Para proporcionar uma aprendizagem intercultural o professor pode, juntamente com os alunos, pesquisar acerca dos símbolos do nosso país e a nossa história, como também de outras nações, neste caso, haverá uma abrangência sobre outros povos.

A unidade sete com o tema “*What is St. Augustine like?*” na sessão let's read o tema focado são as cidades de New York e de St. Augustine, como exemplifica o fragmento abaixo:

Figura 19. *Keep in Mind*, 8ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Unit 7

Act 1 Presentation

1 Listen and read.

Vicky is telling Guga about St. Augustine, her hometown. What does she like about it?

Guga: Are you from New York, Vicky?

Vicky: No, I'm not. I'm from St. Augustine in Florida.

Guga: What is St. Augustine like?

Vicky: It's small and quiet.

Guga: Do you like living there?

Vicky: Oh, yes. I really enjoy living there.

Guga: Why?

Vicky: Because St. Augustine is a historical city. It has beautiful old buildings. And the city is very clean too.

Guga: What about New York? Would you like to live there?

Vicky: No, I don't think so.

Guga: Why not?

Vicky: Because it is very crowded and polluted. And the traffic is terrible.

Guga: Yeah, but it is very exciting. There are lots of things to do there.

Vicky: Yes, you're right.

2 Find the correct sentence in each group.

a) ☐ St. Augustine is in California.
☐ It is a big modern city.
☐ It has beautiful old buildings.

b) ☐ New York is crowded, polluted and dirty.
☐ The traffic in New York is good.
☐ There aren't many things to do there.


c) ☐ Vicky doesn't enjoy living in St. Augustine.
☐ She wouldn't like to live in New York.
☐ Guga thinks New York is not an interesting city.

3 Read, listen and repeat.

Cool!

New York City is the biggest city in the United States, and St. Augustine is the oldest one. More than 40 million tourists visit New York City every year.

Source: U.S. Dept. of Commerce.



St. Augustine



New York

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 8ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 78.

O texto da figura anterior contempla a temática da pluralidade cultural. O diálogo é baseado no gosto pessoal, das características intrínsecas dessas cidades, exigindo dos personagens uma reflexão e postura crítica. A diversidade cultural nesta atividade fundamenta-se em comparações do estilo de vida oferecido por duas cidades do mesmo país, mas que apresentam diferenças em sua composição. Observe as perguntas que os alunos precisam responder abaixo.

- a) *Did you find the information you wanted?*
 b) *Do you think you selected the appropriate type of text?*
 c) *What did you learn about New York from the text that you read? Tell your classmates about it*
 d) *Did you find any negative information about New York in the text that you read? Why do you think this happened?*

Embora, os alunos precisem interpretar os textos e fazerem inferências, já que é necessário responder as perguntas, observamos que os discentes podem responder algumas das perguntas sem ao menos entender o que está sendo abordado, utilizando apenas respostas curtas (Yes, I do ou No, I don't). Howard e Major:

“When the aim for authenticity in terms of the texts presented to learners is discussed, a common tendency is to immediately think of written material such as newspapers and magazines. Material designers should also aim for authentic spoken and visual texts. Learners need to hear, see and read the way native speakers communicative with each other naturally” (Howard & Major, 2004, p.6).

Consideramos que essa atividade possibilita aos estudantes elencarem diferentes elementos da vida de um povo, como por exemplo, os hábitos, as crenças, entre outros e não negligencie sua prática formativa, pois segundo Souza, Stefanello e Spilmann:

“Os temas culturais que o livro didático apresenta são de grande importância para que o professor possa desempenhar melhor seu trabalho e o aluno desenvolva melhor o aprendizado da língua-alvo” (Souza, Stefanello & Spilmann, 2010, p.34).

Esse exercício, por exemplo, pode tornar os alunos mais sensíveis para as diversidades culturais, proporcionando um encontro de culturas. Os estudantes são estimulados a pensar acerca das atitudes, dos hábitos das pessoas de seus países e eles podem, dessa maneira, associar os conhecimentos aprendidos a si mesmos.

O último livro da coleção apresenta as seguintes temáticas para o público do 9º ano:

Tabela 4. Temáticas do livro *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 9º Ano

1	<i>Vacationing, traveling and Tourism</i>
2	<i>Life cycles and events</i>
3	<i>Accidents and Injuries</i>
4	<i>Amusement and theme parks</i>
5	<i>Physical geography and the environment</i>
6	<i>Wild life and nature conservations</i>
7	<i>Rules</i>
8	<i>Tidiness</i>
9	<i>The telephone</i>
10	<i>Gadgets</i>
11	<i>Teen issues</i>
12	<i>Plants for the future</i>

CHIN, Elizabeth Young & **ZAOROB**, Maria Lucia. *Keep in Mind*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 9º Ano. Editora Scipione. 1º edição. São Paulo, 2011;

⁷ Quando se discute o objetivo de autenticidade em termos dos textos apresentados aos alunos, uma tendência comum é pensar imediatamente no material escrito como jornais e revistas. Designers de materiais também deve apontar para textos falados e visuais autênticas. Os alunos precisam ouvir, ver e ler a forma como falantes nativos se comunicam uns com os outros naturalmente

Um livro didático pode contribuir na formação de identidade e no reconhecimento deste aluno como pertencente ao global. O global abarcado no livro pode levar o aluno a um reconhecimento de si, do outro, como também o de promover a capacidade de interagir no local.

A atividade intitulada “*What did you do in Salvador?*” vem abarcar às férias, turismo e viagens. Como observamos que no fragmento abaixo existe a menção de alguns pontos turísticos como também de elementos da culinária e de atrações de Salvador:

Figura 20. *Keep in Mind*, 9ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Act 1 Presentation

1 Listen and read.

Professor(a): Explore as ilustrações perguntando aos alunos “Where are Guga and Rita?”, “Are they arriving at or leaving school?”, “What are they talking about?” etc. de modo a estimulá-los a “prever” o conteúdo do diálogo. Depois, leia o conteúdo do diálogo e a pergunta com eles. Veja se conseguem inferir o significado da expressão *have a good time*. Instrua-os a escutarem o CD e lerem o texto em busca da resposta. Toque o CD. Cheque a resposta e peça que eles a justifiquem com base no texto. Feito isso, toque o CD novamente, orientando-os a atentarem para os detalhes.

Guga and Rita are talking about her vacation. Did she have a good time?

Guga: Did you have a nice vacation, Rita?

Rita: Yes, I did. I had a lot of fun.

Guga: Where did you go?

Rita: I went to Salvador. My mother's family lives there.

Guga: Who did you travel with?

Rita: I traveled with my mother and my sister.

Guga: How did you get there?

Rita: We went by bus.

Guga: And where did you stay?

Rita: We stayed at my grandma's.

Guga: What did you do in Salvador?

Rita: Oh, we did many things. We spent the mornings on the beach. In the afternoon, we went sightseeing. Sometimes we went shopping too.

Guga: Really? Did you buy any souvenirs?

Rita: Yes, I did. I bought souvenirs for everybody. Look. This T-shirt is for you.

Guga: Thanks. I loved it. Did you try food from Bahia?


Rita: Yes, I did. I tried acarajé and vatapá. I liked both.

Guga: And when did you come back?

Rita: I came back last Sunday.

2 Match the two columns.

Professor(a): Ao checar as respostas, faça perguntas em inglês como “Where did Rita go on her vacation?” etc. para que eles se acostumem às WH questions com o passado introduzidas nesta unidade. No final, pergunte aos alunos o que eles teriam feito em Salvador se tivessem passado as férias lá.


 went to
 traveled with
 went by
 stayed at
 spent the mornings on
 went sightseeing in
 bought souvenirs for
 tried
 came back

... her mother and sister.
 ... her grandmother's house.
 ... everybody.
 ... Salvador.
 ... the afternoon.
 ... bus.
 ... last Sunday.
 ... the beach.
 ... Bahian food.

3 Read, listen and repeat.

Unit 1

12

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind** 9ºano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 12.

Embora, de forma generalizada a atividade retratou os pratos tipicamente baiano como vatapá e acarajé, pontos turísticos como o elevador Lacerda e algumas *souvenires* como as fitinhas do Senhor do Bom Fim e isso pela ótica de personagens brasileiros. Sugerimos, desse modo, que o professor explore nas atividades as concepções de cultura em que os alunos discutam sobre as crenças, os costumes, as tradições do povo em estudo.

O livro ainda apresenta na sessão *Let's read* a biografia de J. K. Rowling, escritora britânica e que deu vida ao personagem Harry Potter. Personagem que se tornou popular não somente na Inglaterra, mas também mundialmente e que segundo a revista Veja (2010) foram mais de 400 milhões de exemplares em todo mundo e que conforme Butler:

"The Harry Potter series has become a part of our current popular culture in the US, as well as around the world. Articles, fillers, cartoons, and advertisements about Harry Potter books, movies, memorabilia, and J.K. Rowling, the series' author/creator, grace journals, newsletters, catalogs, and newspapers as diverse as Parade Magazine, People, The Newsletter of the University of Wisconsin Madison School of Education, [...] Ladies Home Journal, Vanity Fair, and Sports Illustrated. Interviews with and about author J.K.Rowling, as well as the Harry Potter series, call to us from a wide variety of professional and general periodicals and more newspapers, as well as a number of both authorized and unauthorized books and Web sites. People can purchase Harry Potter lunch boxes, Hogwarts pillows, Gryffindor magnets, and Quidditch T-shirts. Jelly beans with strange flavors such as grass, sardines, and black pepper (these are some of the "nicer" flavors!) are available in stores. Stuffed Hagrids and Hedwigs abound⁸" (Butler, 2003, p.66).

⁸ A série Harry Potter tornou-se parte da nossa cultura popular atual nos EUA, assim como em todo o mundo. Artigos, enfeites, desenhos animados, e anúncios sobre livros de Harry Potter, filmes, recordações e JK Rowling, a autora e criadora da série, revistas de carência, boletins informativos, catálogos, jornais e tão diversas como Parade Magazine, People, A Carta de Informação da Universidade de Wisconsin Madison School of Education, [...] Ladies Home Journal, Vanity Fair, e Sports Ilustrado. Entrevistas com e sobre a autora JKRowling, bem como os personagens da série Harry Potter, chamam-nos para uma ampla variedade de periódicos profissionais e gerais e mais jornais, bem como uma série de livros e sites da Web autorizados e não autorizados. As pessoas podem comprar caixas para almoço do Harry Potter, travessouros de Hogwarts, ímãs da Grifinória, e camisetas de Quadribol. Jujubas com sabores estranhos, tais como erva, sardinha e pimenta preta (estes são alguns dos sabores) que estão disponíveis nas lojas. Bem como, cheio de coisas de Hagrids e Hedwigs.

Figura 21. *Keep in Mind*, 9ºano, língua estrangeira moderna: inglês, 2011

Unit 2

Joanne Kathleen Rowling was born on July 31, 1965, in Chipping Sodbury, near Bristol, England. A single mother living in Edinburgh, Scotland, Rowling became an international literary sensation in 1999, when the first three installments of her Harry Potter children's book series took over the top three slots of the New York Times best-seller list after achieving similar success in her native United Kingdom. [...]

A graduate of Exeter University, Rowling moved to Portugal in 1990 to teach English. There, she met and married a Portuguese journalist. The couple's daughter, Jessica, was born in 1993. After her marriage ended in divorce, Rowling moved to Edinburgh with her daughter to live near her younger sister, Di. While struggling to support Jessica and herself on welfare, Rowling worked on a book, the idea for which had reportedly occurred to her while she was traveling on a train from Manchester to London in 1990. After a number of rejections, she was finally able to sell the book, *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (the word "Philosopher" was changed to "Sorcerer" for its publication in America), for the equivalent of about \$ 4,000.

By the summer of 2000, the first three Harry Potter books, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, and *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* had earned approximately \$ 480 million in three years, with over 35 million copies in print in 35 languages. In July 2000, *Harry Potter and the Goblet of Fire* saw a first printing of 5.3 million copies and advance orders of over 1.8 million. [...] The fifth installment, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, hit book stores on June 21st, 2003, roughly three years after the fourth book was released.

A film version of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* [...] was released on November 16th, 2001. [...] The second film in the series, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, opened on November 15th, 2002 and had the third best opening weekend in box office history.

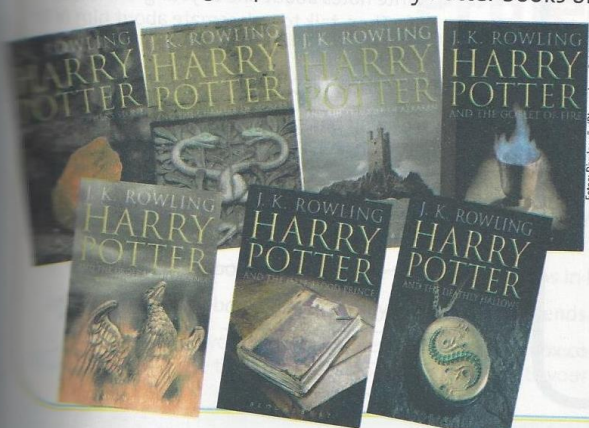
In late December 2001, Rowling married anesthetist Dr. Neil Murray at the couple's home in Scotland. Her second child and first son, David Gordon Rowling Murray, was born on March 24th, 2003, at the new Royal Infirmary in Edinburgh. [...] Shortly after announcing that the sixth book in the Harry Potter series was completed, Rowling gave birth to her third child on January 23, 2005, a daughter named Mackenzie Jean Rowling Murray. [...]

Available at: <www.mugglenet.com/jkr/biography.shtml>. Accessed on: July 12th, 2008.

3 Discuss with your class. **Professor(a):** Esta atividade chama a atenção dos alunos para diferenças entre um texto biográfico corrido e uma linha do tempo quanto à organização das informações, facilidade de leitura e grau de interesse gerado. Quando tiverem terminado a discussão, pergunte-lhes como o uso de linhas do tempo e outros recursos gráficos podem ajudá-los a ler e estudar.

- Are the events of J. K. Rowling's life presented in strict chronological order in the short biography above? Why or why not?
- What about the events on your timeline? Are they in chronological order?
- Which one is easier to read? Which is more interesting?

4 Discuss in groups. Which Harry Potter books or films do you prefer? Why?



☐ Harry Potter and the secret's stone
☐ Harry Potter and the chamber of secrets
☐ Harry Potter and the prisoner of Azkaban
☐ Harry Potter and the globet of fire
☐ Harry Potter and the Order of the Phoenix
☐ Harry Potter and the half-blood prince
☐ Harry Potter and the deathly hallows

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in Mind 9ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 27.

O mundo fantástico de Harry Potter repleto de magia e feitiçaria ganhou as páginas do livro didático, como foi dito pelo Butler (2003) e se tornou um corrente popular e essa atração atrai crianças de todas as idades. A atividade proposta pelo livro didático é que os alunos

conheçam o gênero biográfico, levando em consideração as informações, a facilidade de leitura e o grau de interesse gerado.

Na unidade quatro do mesmo livro o título é: *What was he doing?* No qual vem abordar sobre os parques de diversões e parques temáticos. As imagens introdutórias são referentes aos Estados Unidos e a Áustria. Os Estados são famosos por apresentar grandes espetáculos nos seus parques muitos deles são conhecidos mundialmente como: Magic Kingdom, Disneyland, Hollywood Studios, Sea World, Busch Gardens, California Adventure, entre outros.

Figura 22. *Keep in Mind* 9ºano: língua estrangeira moderna: inglês, 2011

2 Read a text about Walt Disney World. Does it offer you new information? **Professor(a):** Aqui, o aluno compara o conteúdo do texto com seu conhecimento prévio sobre o tema a fim de determinar seu valor informativo. Instrua-os a ler com essa finalidade.


Live a Disney Dream...

The Walt Disney World® Resort is home to magical experiences and unforgettable memories, for both the young and young at heart. After all, Disney World® is where happily ever after happens every day.

Walt Disney World is a 47 square mile wonderland featuring fun-filled, action-packed Disney Theme Parks, imaginative Disney Water Parks, breathtaking Disney Resorts and Hotels, championship-caliber Disney Golf Courses, unforgettable Disney Dining Experiences, abundant Shopping and Entertainment, and invigorating Disney Recreation and Leisure Activities.

It'll all here waiting for you at the Walt Disney World® Resort!

Available at: <www.ineedavacation.com/disneyworld/index.html>. Accessed on: June 16th, 2008.



3 Work with a classmate. Answer the questions.

Professor(a): Aqui, os alunos exploram o contexto e objetivo do texto além da relação entre sua função persuasiva e as escolhas lexicais do autor. Se for preciso, explique o que é um adjetivo e ajude-os a localizar alguns no texto. Sugerimos fazer o *Language corner* entre as questões b) e c).

a) Check ☒ the correct alternatives.

- This text can be found ☐ in an encyclopedia ☒ at the website of a travel agency.
- It is intended to ☒ attract visitors ☐ to provide information on Walt Disney World.

b) Find the adjectives used in the text. Circle them.

c) Do the adjectives support the purpose of the text? How?

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in Mind* 9ºano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 48.

De acordo com o que foi exposto nas tabelas de cada livro, as autoras aparentam ter selecionado temas neutros, atrativos e temas que procuravam incluir o aluno à aprendizagem (*The city, Celebrations and gift-giving, Identification and Identity*), convidando-os a atuar,

mostrando a importância da língua inglesa no mundo, mas se tais temáticas não forem bem trabalhadas, poderá correr o risco de criar estereótipos e distanciamento com a língua alvo. A distância social aqui mencionada refere-se na relação de proximidade, seja ela cognitiva e afetiva, entre as culturas que estão em contato dentro de um sujeito. O vernáculo “distância” é utilizado no sentido metafórico da palavra, em um sentido “abstrato” para designar as diferenças entre as culturas. A oportunidade de integrar componentes da cultura local no livro didático de língua estrangeira parece originar certas consequências.

Schwamn (1978) defende a ideia de que quanto maior for a distância social entre as culturas, maior também será a dificuldades do estudante em aprender a língua alvo. A abordagem intercultural abrange não apenas o uso do léxico, dos assuntos gramaticais, da pronúncia, mas também da competência, da proficiência que pode ser alcançada no encontro, não apenas entre palavras, mas de um mundo repleto de símbolos e sentidos.

Cada unidade é composta, além da temática em foco, por atividades de base linguística, questões de gramática, de léxico, de produção e compreensão textual. É notório um maior aparecimento de temas como a pluralidade cultural, ética e cidadania em detrimento de temas como orientação sexual, drogas, a fome, o desemprego, a discriminação...os problemas são enfrentados à medida que haja um espaço propício para debatê-los.

Algumas seções apresentam a cultura americana por meio de textos verbais e não-verbais. As imagens, neste caso, produzidas pelo *Keep in Mind* tem um caráter representativo, isto é, elas são relacionadas a concepções socialmente convencionadas. Os livros possivelmente poderiam explorar mais as imagens referentes a gestos, expressões, pois isso viabilizaria uma discussão acerca do social e do cultural.

A presença de episódios do dia-a-dia de estudantes apresenta uma contradição bastante evidente, pois a imagem do aluno desse livro não corresponde ao aluno real de uma escola pública, visto que, as classes econômicas são distintas. O livro didático não é constituído apenas de elementos educacionais, mas também de fatores externos, como políticos, históricos e de comerciais.

Bhabha (1998 p. 37), afirma que o mundo não pode ser “concebido em termos binários”, pois já não conseguimos observar fronteiras de duas ou mais culturas convivendo. Nesta percepção, quando as culturas se encontram emerge um sentido diferente, um espaço em que as fronteiras não são tão perceptíveis assim.

Quando se abarca a comunicação intercultural almeja-se que o aluno explore a intenção, o tipo de linguagem e infira para quem o texto é dirigido. No muro, além da sala de aula, os alunos são constantemente expostos a informações sobre a língua estrangeira, no entanto, os alunos precisam inferir, agir criticamente nos mais diferentes textos e contextos. O

livro precisa ser um recinto onde ocorram situações de comunicação, para que assim, as portas estejam abertas para a pluralidade e a diversidade.

Logo, pudemos compreender que o primeiro livro da coleção utiliza a questão identitária, relações familiares, afinidades com os colegas de classes e relações interpessoais, por meio de atividades que promovem um vínculo com a língua estrangeira, estimulando a observação, reflexão, bem como, a discussão e ação para a autoexpressão.

O segundo livro apresenta mais sobre o hábito alimentar. Já no terceiro livro existe uma predominância de temáticas acerca de lugares, localização. No último livro, emergem aspectos sociais relevantes. Em meio a tantas temáticas, as datas comemorativas se sobressaem, essa categoria possibilita um maior conhecimento cultural, que segundo Ferreira:

“Por outro lado, a festa possui uma dupla e contraditória potencialização entre conservação e criatividade cultural. De um lado, empurra o indivíduo à fuga, à evasão da realidade banal, do cotidiano, para mergulhá-lo no momento mágico da festa, que é também o momento do sagrado e do caos primordial. Essa evasão é provocada pelas técnicas que constituem a parte essencial da instituição festiva: o riso, o jogo, a dança, a música, a alegria, o descontrole orgiástico, o dramático etc. De outro lado, o clima festivo abre uma possibilidade psicológica e fornece uma carga de energia psíquica que permite ao indivíduo enfrentar com vigor e independência criativa as batalhas do cotidiano” (Ferreira, 2006, p.114).

O professor precisa agir de modo político e crítico e político no ensino de línguas de modo que os alunos não se tornem alienantes como afirma Leffa:

“É claro que ao lado da alienação do aluno, existe também a alienação do professor. É também um caso de manipulação suave em que o professor, levado pela propaganda dos meios de comunicação, não consegue perceber a relação entre o que faz na sala de aula com seus alunos e a consequência de seu trabalho em longo prazo. Pensa estar ensinando uma coisa quando na realidade está ensinando outra. Trabalha com um currículo visível, mas inoperante, quando na realidade está funcionando um currículo invisível mas extremamente operante” (Leffa, 2005, p.214).

Dessa forma, o professor de inglês precisa desenvolver no seu alunado, um ensino com base na criticidade, operando de maneira articulada, em específico ao que concerne aos discursos hegemônicos e dominantes. Para que assim, os alunos possam romper as amarras do preconceito e da alienação e consigam promover uma educação baseada na pedagogia crítica.

4.3. TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS

A globalização tem proporcionado um compartilhamento do conhecimento, e questões como interculturalidade tem despertado mais interesse aos educadores. Dessa maneira, este trabalho pretendeu analisar a existência e o tratamento intercultural em uma coleção de livros didáticos destinados a uma rede municipal de ensino.

Partimos da perspectiva de que a interculturalidade no LD é importante na educação de uma língua estrangeira, por ser um meio de fazer com que o homem, enquanto sujeito social possa interagir de maneira respeitosa com as demais culturas.

Embora essa pesquisa tenha sido realizada com uma pequena amostra de população de quatro docentes, ela nos proporciona informações relevantes para a constatação de que na coleção *Keep in Mind* os aspectos interculturais se fazem presentes, mas que apesar da presença desses elementos se não houver uma exploração adequada tenderá a correr o risco de apenas expor os elementos culturais. Para que não se alcance esse risco, faz-se necessário uma mudança do docente na sua forma de pensar sobre o ensino de LI, suas finalidades e os meios para atingir uma educação intercultural.

Percebe-se ainda, que nas atividades presentes nos livros, língua e cultura estão associadas, no entanto, cabe também ao professor auxiliar os estudantes na compreensão não só dos elementos visíveis de cultura, mas também dos elementos implícitos, ou seja, os que se encontram nas entrelinhas dos discursos.

Contudo, mesmo após as constatações inferimos que a noção de interculturalidade e de educação intercultural dos professores não se limita a transmissão de culturas, e os conceitos que eles têm dessas terminologias provêm de experiências dentro e fora da sala de aula.

Mas, quando questionados se a coleção em estudo proporciona uma educação intercultural, os docentes afirmam que sim, contudo, a efetivação dessa educação não dependerá apenas do LD, mas também das metodologias, abordagens do educador.

Reconhecemos que este trabalho não pode ser tido como pronto e acabado, almeja-se que ele possa, através da fundamentação teórica do estudo empírico expostos, incitar novos estudos, contribuindo para uma reflexão das temáticas abordadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançarmos os objetivos pretendidos e respondermos a questão de partida, inicialmente traçamos um panorama, deste modo, no primeiro capítulo desta pesquisa foi possível perceber algumas concepções de língua, cultura, interculturalismo, e o Inglês como língua global, uma vez que a análise foi baseada em livros didáticos de LI voltados para alunos brasileiros.

No capítulo seguinte foi desenvolvido um breve histórico das principais abordagens e metodologias implantadas no Brasil, para que assim, pudéssemos compreender o ensino de línguas como caminho para a interação de diferentes povos. Logo, foram apresentados certas reflexões acerca dos PCNs e do PNLD em relação ao material didático. Abarcamos certos autores que definem o livro didático e a relevância de utilizá-lo como instrumento em sala de aula.

No terceiro capítulo, traçamos o caminho metodológico que nos auxiliou a chegarmos aos resultados obtidos. Diante essas considerações, podemos nos voltar ao questionamento que marcou a trajetória de nosso trabalho:

- Será que os livros didáticos de Língua Inglesa abordam de maneira crítica temas relacionados à interculturalidade em consonância com a realidade cultural vivenciada pelos alunos?

Para respondermos essa pergunta trilhamos os seguintes objetivos propostos:

- Verificar se na coleção em análise existe uma promoção para o desenvolvimento intercultural, por meio de exercícios que possibilitem ao alunado uma postura crítica e reflexiva.
- Mapear as atividades propostas do livro e analisar se elas apresentam uma abordagem cultural relacionada à dimensão linguística, impedindo uma fragmentação entre o que compõe a cultura e os aspectos gramaticais.
- Analisar a percepção dos professores que usam esta coleção acerca dos conteúdos interculturais.

O mapeamento das atividades nos permitiu identificar elementos relevantes acerca da relação entre a abordagem cultural e a dimensão linguística. Os livros didáticos, apesar de apresentarem algumas atividades de cunhos gramaticais associadas a elementos culturais e embora proponham exercícios que possam desenvolver o pensamento crítico, pudemos verificar que este trabalho ainda é superficial, pois em determinados exercícios língua e cultura aparecem dissociados.

Na análise propriamente dita da coleção constatamos também que embora exista a presença de referências (inter)culturais, a competência intercultural não é o objetivo principal da

coleção. Por isso, para que se tenham encontros interculturais faz-se necessário que o docente faça adaptações, interferências para que o efetivo diálogo entre a cultura da língua materna e a cultura da inglesa realmente aconteça. Tal seria mais seguro, se os livros tivessem já essa dimensão.

Sabemos que essa é a primeira coleção destinada ao ensino público, tal fato possibilitou um grande passo para o ensino de língua inglesa no Brasil. E os discursos proferidos pelos docentes vão em consonância com este pensamento. Nas entrevistas os resultados apontaram que a maioria dos docentes apresentam concepções coerentes acerca da interculturalidade e da educação intercultural. Tais concepções orientam a escolha do livro didático, bem como se fazem presente nas práticas pedagógicas dos educandos.

Os entrevistados compreendem que ensinar uma LE não significa apenas transmitir os elementos culturais pertencentes da língua em estudo, mas que significa também criar possibilidades aos estudantes para garantir o acesso às diversas culturas, a construir as identidades e a desenvolver o pensamento crítico. Em suma, a coleção possibilita ao alunado uma nova visão de língua, o que antes era realizado apenas com o giz e atividades puramente gramaticais, ganhou novos aliados como: recursos mediáticos, textos que dialogam com o local e ao mesmo tempo com o global, personagens das mais diferentes etnias e crenças, um novo leque de oportunidades se fez presente nesse novo cenário educacional.

Dessa forma, compreendemos que a coleção *Keep in Mind* proporciona temas relacionados à interculturalidade, mas que apresenta certas limitações quanto à realidade vivenciada por determinados alunos. Por isso, cabe aos docentes a responsabilidade de fazer as pontes interculturais entre a língua inglesa, o Brasil e o município de Paudalho – PE, pois como afirma Sarmento.

“A cultura da comunidade do aluno deve ser o ponto de referência, e a descrição dos valores locais deve ser o núcleo do projeto educativo. Conscientizar o aluno a respeito das suas próprias características culturais de forma crítica e questionadora torna-se, então, umas das principais responsabilidades do educador/professor de LE. A partir daí, podemos passar a explorar o mundo, tendo alunos mais conscientes e questionadores a respeito dos diversos aspetos inerentes à comunicação humana” (Sarmento, 2004, p. 264).

Com esta pesquisa inferimos também que embora o material didático para o ensino de LI tenha alcançado as escolas públicas, torna-se relevante discutir acerca de dois elementos: que o tratamento intercultural se faça presente em todos os livros da coleção e que os professores tenham acesso a cursos, a novas metodologias de ensino, tempo para refletir sobre o seu papel, bem como compreender o real papel do livro didático em sala de aula.

É interessante que esse material didático seja utilizado como instrumento que auxilie na aprendizagem, ao invés de ser seguido rigorosamente. De modo que, propicie aos sujeitos

envolvidos a capacidade de recriar, reordenar e construir conceitos de cunhos culturais baseados no respeito a diversidade cultural.

Torna-se difícil analisar o livro didático, pois esse material poderá dar resultados positivos ou negativos, isso dependerá da forma como ele será utilizado. Sugerimos então, que o docente assuma, frente aos elementos culturais presentes nos livros, um posicionamento que seja capaz de romper com o mito da supremacia entre as culturas, apresentando aos estudantes que os indivíduos possuem hábitos que se diferem, mas que merecem serem respeitados. Dessa forma, para concluir enfatizo o seguinte pensamento:

“Sabemos, como já foi dito anteriormente, que o livro didático sozinho nada pode, porém quando pensamos no profissional que estará utilizando este material didático, podemos afirmar que algo poderá ser feito para que o livro didático se constitua num verdadeiro apoio para o professor e em importante veículo contra ideológico no processo de ensino aprendizagem escolar” (Silva & Carvalho, p. 08, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho, J. C. P. de. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (3. ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. de. (2002). Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: Cunha, M. J. C., & Santos, P. *Tópicos em Português Língua Estrangeira* (pp. 209-215). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (2004). *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2 ed.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Ângelo, F. N. P. (2002). A educação e a diversidade cultural. *Cadernos de Educação Indígena, Barra dos Bugres, v.1, n. 1*, p. 34-40.
- Anônimo (2010, nov). Curiosidades Numéricas da Saga Harry Potter. *Veja on-line*, São Paulo, 22 Nov. 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/curiosidades-numericas-da-saga-harry-potter/> Acesso em: 8 ago. 2015.
- Assis, S. N. L. de, & Assis, R. E. de. (2003). Livro didático: Yes, Sir! In: *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação do professor de línguas estrangeiras* (p. 312-319). Goiânia: Editora Vieira.
- Back, J. M. (2003). Ética e Multiculturalidade. In: *Seminário Internacional: A Filosofia Intercultural Face aos Desafios da Globalização, 19 a 21 de Maio*. Centro Universitário de La Salle: Canoas-RS.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bannell, R. I. (2003). Razão, reflexão e comunicação intercultural: buscando a qualidade de vida na sala de aula. *Pesquisas em Discurso Pedagógico, Rio de Janeiro: PUC, v. 2, n. 1*, p. 78-87.
- Barbosa, L. M. A. (2009). *O Componente Cultural na Linguística Aplicada* (p.115- 134). São José do Rio Preto: APLIESP.
- Bergmann, J. C. F. (2002). *Aquisição de uma Língua Estrangeira: o Livro Didático como Motivador*. Dissertação, Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura* (Trad. Ávila, M., et al). Belo Horizonte: Ed.UFMG.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (trad. Alvarez, M., Santos, S. B. dos, & Baptista, T. M.). Porto: Porto Editora.
- Bonazzi, M., & Umberto Eco. (1980). *Mentiras que parecem verdades* (8ª Ed., trad. Faldini, G.). São Paulo: Summus Editorial.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (2010). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC.
- Butler, R. P. (2003). The Literature Continuum: The Harry Potter Phenomenon. *School Libraries Worldwide*, v.9, n.1, p. 64-77.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. The Council of Europe. Retrieved April 29, 2009 from <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>(2002).
- Candau, V. M. (2008, jan./abr). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Candau, V. M. F., & Moreira, A. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Candau, V. M. F., & Russo, K. (2010, jan./abr). Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 10, n. 29, p. 151-169.
- Chauí, M. (2008, jun). Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Ano 1, n. 1. Buenos Aires: CLACSO, 2008. ISSN 1999-8104.
- Chin, E. Y., & Zaorob, M. L. (2011). *Keep in Mind. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 6º Ano* (1º ed.). São Paulo: Editora Scipione.
- Chin, E. Y., & Zaorob, M. L. (2011). *Keep in Mind. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 7º Ano* (1º ed.). São Paulo: Editora Scipione.
- Chin, E. Y., & Zaorob, M. L. (2011). *Keep in Mind. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 8º Ano*. (1º ed.). São Paulo: Editora Scipione.
- Chin, E. Y., & Zaorob, M. L. (2011). *Keep in Mind. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. 9º Ano*. (1º ed.). São Paulo: Editora Scipione.
- Choppin, A. (2004, set./dez). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, vol.30, n.3, p.549-566.
- Conselho da Europa. (1994). *La dimension interculturelle. Facteur essentiel de la réforme de l'enseignement secondaire*. Rapport dy symposium. Strasbourg: Conselho de Cooperação Cultural.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação* (Trad. Rosário, M. J. P. do, & Soares, N. V.). Lisboa: GRAFIASA..
- Consolo, D. A., & Garcia, T. de S. (2014). *Uma prática de ensinar comunicação em língua estrangeira na escola pública*. Dourados: Editora UEMS, 2014. Disponível em: <http://www.uems.br/site/editora/index.php?p=E-BOOKS>. Acessado em: 02 de jan.
- Cursino, F. de P. B. (2003). *A desafiadora missão da escolha do livro didático: língua inglesa*. Recife: FASA.

- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo Entre Cinco Abordagens*. São Paulo: Penso.
- Demo, P. (1993). *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Eagleton, T. (2005). *A ideia de cultura*. São Paulo: editora Unesp.
- Fazenda, I. C. A. (Org.). (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A. de J. (2000). Aspectos Culturais e o ensino de Língua Inglesa. *Línguas & Letras. CECA/CVEL*, v1, n.1.
- Ferreira, M. N. (2006, mai/ago) Comunicação, resistência e cidadania: as festas populares. In: *Comunicação e Política, Rio de Janeiro – R.J*, v 24, n. 02.
- Fiorse, R. (2003). *Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico*. João Pessoa: EDU.
- Fleuri, R. M. (2001). Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*. V.2. N. 2, P.109/128. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas. Udesc..
- Fleuri, R. M. (2003). *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. Rio de Janeiro: LINHARES, DP&A.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 23, p. 16-35.
- Fleuri, R. M. (2005). *Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil*. V Colóquio Internacional Paulo Freire: Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural, Recife, de 19 a 22 de setembro.
- Fleuri, R. M. (2009). Educação Intercultural e a Irrupção das Diferenças. In: *Globalização, Interculturalidade e Currículo na cena Escola*. Campinas, SP: Alínea.
- Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Fragoso, S., Recuero, R., & Amaral, A. (2013). *Métodos de Pesquisa para Internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Freitag, B. et al. (1997). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gabriel, C. T. (2006). A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: Candau, V. M. F. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gaio, R., Carvalho, R. B., & Simões, R. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: Gaio, R. (org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.

- Gimenez, T. (2000). *English language teacher education and the challenges for citizenship and identity in the next century*. Londrina: UEL.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo*, v. 35, n. 2, p. 57-63.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, N. L. (2003). *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Apresentação Oral. II Seminário Internacional: educação intercultural, gênero e movimentos sociais. Rizoma – UFSC.
- Grigoletto, M. (2011). Leitura e funcionamento discursivo do Livro didático. In: Coracini, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Humanitas.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (Trad. Silva, T. T. da, & Louro, G. L.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hargreaves, L. E. (2004). *Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação, Mestrado. UnB.
- Hoebel, E. A., & Frost, E. L. (2006) *Antropologia cultural e social* (9. ed., Trad. Silva, E. C. da). São Paulo: Cultrix.
- Howard, J., & Major, J. (2004, out). *Guidelines for designing effective English language teaching material*. In: Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. Seoul, South Korea. Disponível em: <<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>>. Acessado em 20 de jul. 2014.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (2 ed., cap. II. p. 31-61). Portugal: Porto Editora.
- Ito, I. M., & Osório, P. (2008). A análise do discurso numa abordagem crítica: o manual didático como um tipo de texto. *Recorte: Revista de linguagem, cultura e discurso. Três Corações*, v.8, p. 1-7.
- Koutsantonis, M. P. (2008). *Comunicação e Consumo de Cultura Fast-Food: uma experiência Giraffas na Praça de Alimentação* (Dissertação, Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo, 247 f.) São Paulo, SP: Escola Superior de Propaganda e Marketing.
- Kovalek, O. (2013, mai/ago). Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudanças. *Estudos Linguísticos, São Paulo*, v.42, n. 2. Disponível em: http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/42/el42_v2_1_maio-ago.pdf. Acesso em: 12 nov. 2013.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. UK: Oxford University Press.
- Lajolo, M. (1996, jan/mar). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto, Brasília*, ano 16, nº 69.

- Lakatos, M. E., Marconi, M. A. (2001). *Metodologia do trabalho científico* (6. ed.). São Paulo: Saraiva.
- Laraia, R. de B. (1997). *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I., & Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (p. 211-236). Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24.
- Leffa, V. J. (2005). O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: Freire, M. M., & Arahão, M. H. V., & Barcelos, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade* (pp. 203-218). São Paulo: ALAB/Pontes.
- Leffa, V. J. (2006). Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: Karwoski, A. M., & Boni, V. de F. C. V. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês* (p. 10-25). União da Vitória, PR: Kaygangue.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luke, C., Castell, S., & Luke, A. (1989). Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. In: Luke, C., Castell, S., & Luke, A. (Eds.). *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook* (pp. 245-260). London: The Falmer Press.
- Li, J. (2012). *Principles of Effective English Language learner Pedagogy*. USA: The College Board. Disponível em: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/8/researchinreview-2012-3-effective-english-language-learner-pedagogy.pdf>. Acessado em: 10 de Nov. 2014.
- Machado, N. J. (1996, jan/mar). Sobre livros didáticos: quatro pontos. In: *Brasil. INEP. Livro didático e qualidade de ensino. Em Aberto, Brasília, ano 16*, n.69.
- Mendes, E. (2012). Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: Scheyerl, D., & Siqueira, S. (eds). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições* 355-378. Salvador: EDUFBA.
- Mesquita, D. N. C., & Mello, H. A. B. (2007). Sociedade global, englishes e bilinguismo glocal. *Polifonia, Cuiabá*, v. 13, n. 13, p. 45-58.
- Minayo, M. C. de S. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miranda, A. (2000, maio/ago). Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Brasília*, v. 29, n. 2, p. 78-88.
- Mittmann, S. (2007). Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: Indursky, F., & Leandro Ferreira, M. C. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites* (p.153-162). São Carlos: Claraluz.

- Moita Lopes, L. P. da. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de Ensino Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L. P. da. (2002). *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L. P. da. (2005). Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: Gimenez, T., Jordão, C. M., & Andreotti, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública* (p. 49-67). Pelotas: EDUCAT.
- Orlandi, E. P. (2003). *O que é lingüística*. São Paulo. Brasiliense.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (8. ed.) Campinas, SP: Pontes.
- Ortiz, R. (2012, fev). As ciências sociais e a diversidade de sotaques. *RBCS Vol. 27, n. 78*.
- Ortiz, R. (2004). *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Paiva, V. L. M. O. (1996). *Ensino de língua inglesa: Reflexões e experiências*. Pontes.
- Paiva, V. L. M. O. (2009). Ensino de Língua Inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: Diniz, T. F. N., & Vilela, L. H. A. (Org.). *Itinerários: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira* (p. 325-351). Belo Horizonte: Faculdade de Letras.
- Passini, E. Y. (1998). *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Ed. Lê.
- Paulino, S. F. (2009). *Interculturalismo e ensino de língua inglesa: é na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo*. (Dissertação, Mestrado em Letras, 137 f.). Universidade Federal de Pernambuco.
- Pedreiro, S. (2013, jan). Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. *Especialize IPOG Revista on line*. Disponível em: <http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. New Jersey, U. S.: Lawrence E. Associates Inc. Publishers.
- Péres, M. J. (2007). *O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas* (Tese, Dissertação em Letras, 89 f.). Brasília: Universidade de Brasília – UNB.
- Pessoa, R. R. (2009, jan/jun). O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Campinas, 48(1)*: 53-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/05.pdf> Acessado em 20 de ago. 2013.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method - Why?. *TESOL Quarterly*, v. 24, n.2, p.161-176. Disponível em: <http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>. Acessado em: 28 de ago. 2013.
- Rajagopalan, K. (2012). O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: Schyerl, D., & Siqueira, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o*

ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA.

- Rangel, M. (2005, jul/dez). Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do programa nacional do livro didático. *Linhas Críticas, Brasília*, v. 11, n. 21, p. 187-200.
- Revuz, C. (2006). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, M. I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.
- Rocha, E. G. (1989). *O que é Etnocentrismo* (6ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Romanatto, M. C. (1987). *A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos* (Dissertação, Mestrado), São Carlos – SP: Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <www.sbempaulista.org.br>. Acessado em 20 de ago. de 2015.
- Santos, B. de S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, vol. 2 n. 2, São Paulo.
- Santos, B. de S. (1994, nov). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 5, n.os 1-2, p. 31.
- Santos, B. de S. (1997, jun). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica Sociais*, N° 48.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1.
- Sarmiento, S. (2004). Aspectos Culturais Presentes no Ensino da Língua Inglesa. In S. Sarmiento & Muller, V. (Orgs.) *O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões*. Porto Alegre.
- Schubert, B. P. B. (2010). A autenticidade do material didático para ensino de inglês como língua estrangeira. *Linguagens e diálogos*, v. 1, n. 2, p. 1 – 16.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In: Gingras, R. (ed). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington:VA.: Center for Applied Linguistics.
- Schultz, V. B. (2011). *Investigando o aluno projetado do livro didático OpenMind*. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.
- Schütz, R. (s.d.). O Inglês como Língua Internacional. *English Made in Brazil*. <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>. Acessado em: 12 fev. 2013.
- Schütz, R. (s.d.). Communicative Approach - Abordagem Comunicativa. *English Made in Brazil*. <http://www.sk.com.br/sk-comm.html>. Online. 2 July 2007.
- Silva, R. C. da, & Carvalho, M. de A. (2010). O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: IX Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica. Climatologia e Gestão do Território. CD-Rom. Fortaleza: ABCLima/UFCE.

- Silva, E. L. da, & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* (3. ed.). Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, V. E. S. (2011, dez). A Interculturalidade nos livros didáticos de inglês. *Revista Tabuleiro de Letãs. Número 03*.
- Souza, A. P. R. de, Stefanello, C. A., & Spilmann, I. A. (2012, jan./jun). A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático: *Roteiro, Joaçaba*, v. 35, n. 1, p. 23-52.
- Souza, D. M. (2011). Gestos de Censura. In: Coracini, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Souza, A. E., & Dias, C. N. (2010). *O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo*. UFSCAR.
- Storck, D. F., & Janzen, H. E. (2013, jan./mar). Autoria, Intervenções e Deslocamento Cultural: uma análise intercultural. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, v. 38, n. 1, p. 319-337. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em 20 de julho de 2015.
- Teixeira, L. H. G. (2002). *Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas*. Campinas: SP. Editora Autores Associados.
- Thomaz, O. R. (1995). A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: Silva, A. L. da, & Grupiori, L. D. B. *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC, MARI.
- Tílio, R. (2008). *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. UNIGRANRIO. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>. Acesso em: 04 out.2013.
- Tílio, R. C. (2006). *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade* (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas.
- Villodre, M. del M. B. (2012, jun). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labr docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, Ano V. Disponível em: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/07.pdf> Acessado em julho de 2015.
- Walesko, Â. M. H. (2006). *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês* (Tese, Mestrado em Estudos Linguísticos, 139f.) Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- White, L. (1955). The Symbol: The Origin and Basis of Humans Behavior. In Morbel, Lennings e Smith (orgs.). *Readings of Antropology*. Nova York, McGraw-Hill Book Co.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

APÊNDICES

APÊNDICE I. CARTA DE ANUÊNCIA



Recife, 03 de março de 2015

CARTA DE ANUÊNCIA

A Escola Municipal

Ao Gestor (a) Escolar

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestranda Mariana Carolina Ferreira Feliciano, do Curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação do Professor Dr., realize uma pesquisa para a elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “ ” com os professores de língua Inglesa desta Instituição de ensino.

Atenciosamente,

Prof. Dr.

Professor Orientador da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias –
ULHT de Portugal

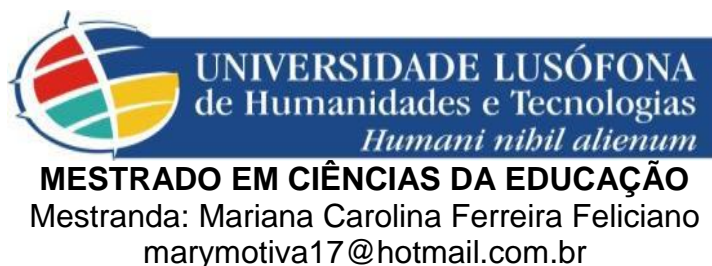
Mestranda Mariana Carolina Ferreira Feliciano

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de ____ de ____ de ____ .

Gestor(a) da Escola Municipal

APÊNDICE II. GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES



Prezado (a) participante,

Essa entrevista faz parte de uma pesquisa acerca da interculturalidade no livro didático de língua inglesa. Pedimos por gentileza que responda as indagações com veracidade, pois, tais informações são de grande relevância para a realização deste trabalho.

Identificação

Nome:

Idade:

Formação profissional:

Tempo de exercício profissional:

Q1 - Sendo o livro um veículo transmissor de ideias e conhecimentos, como se deu a escolha da coleção *Keep in Mind*? Você utilizou o guia do PNLD?

Q2 - Qual a sua concepção acerca da interculturalidade?

Q3 - Qual o seu conhecimento acerca da educação Intercultural?

Q4 - Levando em consideração o livro didático como instrumento constituinte do processo de aprendizagem da língua alvo, é possível verificar aspectos interculturais nessa coleção? E, de que forma esses aspectos são abordados?

Q5 - Esses livros didáticos de língua inglesa privilegiam um ensino no qual as culturas são abarcadas de uma forma mais abrangente ou os conteúdos culturais são abarcados de maneiras mais específicas ou limitadas?

Q6 - O componente intercultural é abordado em seções individuais, separadas, ou incorporado ao conteúdo linguístico?

Q7 - Essas atividades proporcionam aos estudantes a vivenciarem a dimensão intercultural?

Q8 - O estudante é estimulado a tratar as questões interculturais de modo reflexivo, indagando seu próprio comportamento e convicções acerca da cultura materna e da cultura alvo?

Q9 - Essa coleção promove uma educação baseada no relativismo cultural?

APÊNDICE III. ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES - P1



Perfil acadêmico e profissional

Codinome do participante: P1

Sexo: masculino

Idade: 51 anos

Formação profissional: Licenciatura em letras português - inglês e pedagogia

Tempo de exercício profissional: 22 anos

Q1 - Sendo o livro um veículo transmissor de ideias e conhecimentos, como se deu a escolha da coleção *Keep in Mind*? Você utilizou o guia do PNLD?

R.: Sim. A escolha se deu por meio de análise dessa e de outras coleções os professores se reuniram e entraram em consenso de qual seria a coleção adotada.

Q2 - Qual a sua concepção de interculturalidade?

R.: É a interação entre duas culturas diferentes com o objetivo de favorecer a integração das pessoas.

Q3 - Qual a sua concepção de educação intercultural?

R.: É aquela que valoriza o processo de integração dos grupos, povos de forma igualitária, considerando as especificidades da formação da identidade cultural de cada grupo social.

Q4 - Levando em consideração o livro didático como instrumento constituinte do processo de aprendizagem da língua alvo, é possível verificar aspectos interculturais nessa coleção?

R.: Sim. São abordados através dos textos, jogos e curiosidades.

Q5 - Esses livros didáticos de língua inglesa privilegiam um ensino no qual as culturas são abarcadas de uma forma mais abrangente ou os conteúdos culturais são abarcados de maneira mais específicas ou limitadas?

R.: Na minha opinião de forma limitada.

Q6 - O componente intercultural é abordado em seções individuais, separadas, ou incorporado ao conteúdo linguístico?

R.: São incorporados ao conteúdo linguístico de forma contextualizada.

Q7 - Essas atividades proporcionam aos estudantes a vivenciarem a dimensão intercultural?

R.: Sim. Fazendo comparações relacionando a nossa cultura com a cultura inglesa, a forma como se vestem, como se limitam, destacando as personalidades do Brasil, etc.

Q8 - O estudante é estimulado a tratar as questões interculturais de modo reflexivo, indagando seu próprio comportamento e convicções acerca da cultura materna da cultura alvo?

R.: Sim, até porque a globalização diminuiu a distância e sendo assim, o aluno pode repensar seu comportamento, valores convicções se transformando e aumentando seu conhecimento de mundo.

Q9 - Essa coleção promove uma educação baseada no relativismo cultural?

R.: Sim, porque realiza a avaliação sem privilegiar os valores de um só ponto de vista.

APÊNDICE IV. ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES - P2



Perfil acadêmico e profissional

Codinome do participante: P2

Sexo: feminino

Idade: 27 anos

Formação profissional: Licenciatura em letras português - inglês e pedagogia

Tempo de exercício profissional: 05 anos

Q1 - Sendo o livro um veículo transmissor de ideias e conhecimentos, como se deu a escolha da coleção *Keep in Mind*? Você utilizou o guia do PNLD?

R.: Não participei da escolha deste material.

Q2 - Qual a sua concepção de interculturalidade?

R.: Eu acho...que interculturalidade é contato com muitas culturas. Nesse caso, como estamos falando de língua inglesa, acredito que é o contato da cultura inglesa com as demais culturas, seja ela brasileira, portuguesa, alemã...

Q3 - Qual a sua concepção de educação intercultural?

R.: Pra mim uma educação intercultural é quando nós educadores promovemos o respeito, o diálogo, a inclusão e o encontro de estudantes de uma determinada cultura com outros sujeitos que possuem diferentes formas de pensar e agir.

Q4 - Levando em consideração o livro didático como instrumento constituinte do processo de aprendizagem da língua alvo, é possível verificar aspectos interculturais nessa coleção?

R.: Sim, eu acredito que existam elementos interculturais nessa coleção, mas o fato de apresentar elementos culturais ou interculturais não significa dizer que irá promover uma educação intercultural, isso vai depender muito do professor, da turma e como essa atividade será trabalhada.

Q5 - Esses livros didáticos de língua inglesa privilegiam um ensino no qual as culturas são abarcadas de uma forma mais abrangente ou os conteúdos culturais são abarcados de maneira mais específicas ou limitadas?

R.: Esses livros são limitados.

Q6 - O componente intercultural é abordado em seções individuais, separadas, ou incorporado ao conteúdo linguístico?

R.: São abordados com os conteúdos linguísticos de forma contextualizada, apresentado uma ligação com a gramática.

Q7- Essas atividades proporcionam aos estudantes a vivenciarem a dimensão intercultural?

R.: Sim. Conhecendo a cultura inglesa assim fica mais fácil o aprendizado e estimula os alunos a aprenderem uma nova língua.

Q8 - O estudante é estimulado a tratar as questões interculturais de modo reflexivo, indagando seu próprio comportamento e convicções acerca da cultura materna da cultura alvo?

R.: Como eu já disse, o livro tem esse poder. Mas isso vai depender muito do professor e de suas estratégias, bem como, suas metodologias. O livro didático em si torna-se apenas um instrumento que poderá levar o aluno a pensar, a refletir, a indagar e a questionar sobre a cultura do outro.

Q9 - Essa coleção promove uma educação baseada no relativismo cultural?

R.: Sim.

APÊNDICE V. ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES - P3



Perfil acadêmico e profissional

Codinome do participante: P3

Sexo: feminino

Idade: **44** anos

Formação profissional: Licenciatura em letras português - inglês

Tempo de exercício profissional: 10 anos

Q1 - Sendo o livro um veículo transmissor de ideias e conhecimentos, como se deu a escolha da coleção *Keep in Mind*? Você utilizou o guia do PNLD?

R.: Utilizei. As escolhas do livro didático e o seguinte: as editoras enviam os livros e nós professores sentamos e aí a gente vai fazer a comum união entre a gente e fazer uma análise sobre o determinado livro.

Q 2 - Qual a sua concepção de interculturalidade?

R.: Interculturalidade são as culturas dos diversos países, ou seja, a noção que os livros nos passa sobre as culturas dos países.

Q3 - Qual a sua concepção de educação intercultural?

R.: Uma educação intercultural é quando é possível fazer esse intercâmbio sobre as culturas, né? Quando possível a gente compreender, analisar as culturas dos outros países, ter um conhecimento sobre isso.

Q4 - Levando em consideração o livro didático como instrumento constituinte do processo de aprendizagem da língua alvo, é possível verificar aspectos interculturais nessa coleção?

R.: É. É possível verificar. Agora sim, é importante entender que o livro ele trás apenas alguns links, não é? O professor é que deve ir mais além, pesquisar, aprofundar sua pesquisa porque o livro é como se lê viesse resumido e o professor precisa entender

que o livro é apenas uma ferramenta e que é preciso ir mais além, fazer uma pesquisa maior.

Q5 - Esses livros didáticos de língua inglesa privilegiam um ensino no qual as culturas são abarcadas de uma forma mais abrangente ou os conteúdos culturais são abarcados de maneira mais específicas ou limitadas?

R.: É mais limitado porque o livro ele é resumido, por isso é importante que o professor se aproprie de outras ferramentas que vão auxiliar nesse processo.

Q6 - O componente intercultural é abordado em seções individuais, separadas, ou incorporado ao conteúdo linguístico?

R.: É complexo. Alguns livros separam outros trabalham com a gramática depende muito da editora, da coleção do livro.

Q7 - Essas atividades proporcionam aos estudantes a vivenciarem a dimensão intercultural?

R.: Vai depender da visão do professor que está na ponta, né? porque vai depender da atividade. Alguns professores fazem as atividades, outros não fazem isso, vai depender de quem vai estar mediando as atividades, vai depender muito do professor.

Q8 - O estudante é estimulado a tratar as questões interculturais de modo reflexivo, indagando seu próprio comportamento e convicções acerca da cultura materna da cultura alvo?

R.: Não tem como você trabalhar uma outra cultura sem você refletir sobre a sua. É a mesma coisa de você ensinar uma língua e não trazer o conhecimento da sua.

Q9 - Essa coleção promove uma educação baseada no relativismo cultural?

R.: Não. Ele aborda a cultura, mas ele não diz se ela é maior ou menor, se há uma superioridade das culturas. Ele aponta a cultura, mas não faz essa distinção, não faz distinção de cultura, apenas aborda cultura.

APÊNDICE VI. ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES - P4



Perfil acadêmico e profissional

Codinome do participante: P4

Sexo: feminino

Idade: 54 anos

Formação profissional: Licenciatura em letras português - inglês e pedagogia

Tempo de exercício profissional: 25 anos

Q1 - Sendo o livro um veículo transmissor de ideias e conhecimentos, como se deu a escolha da coleção *Keep in Mind*? Você utilizou o guia do PNLD?

R.: Utilizamos. Esse guia do PNLD foi disponibilizado a escola que eu trabalho e a partir daí juntamente com os outros professores fizemos uma triagem, não é? Cada escola fez a sua escolha, depois juntamente com essas escolhas fomos à secretaria de educação e fizemos uma triagem aonde ficaria adotado aquele livro para aquela determinada turma naquele ano.

Q2 - Qual a sua concepção de interculturalidade?

R.: O meu entendimento dessa interculturalidade é todos que... é conhecer a cultura local, não somente a cultura local, mas se possibilitar conhecer as culturas de outros lugares porque a escola ela propicia isso daí através de muitas aulas, juntamente aulas passeios, juntamente com outras escolas aonde esses alunos irão interagir seus conhecimentos adquiridos. Eles irão interagir para outras oportunidades se aqueles alunos de outras, de outros lugares vão fazer essa, essa interação com aqueles alunos. Então, eu creio que essa interculturalidade não se dê somente dentro do espaço local, né? Ele deve conhecer o que acontece no seu espaço local e a partir daí fazer essa divulgação a outros lugares e vice-versa.

Q3 - Qual a sua concepção de educação intercultural?

R.: Pra mim uma educação intercultural seria uma educação onde a gente trabalharia

sempre no contexto da interdisciplinaridade, não é? É as disciplinas em conjunto, não é? As disciplinas entre si elas falam muito mais sobre tudo isto do que elas dissociadas, ela isoladas. No mundo contemporâneo que nós vivemos devemos trabalhar tudo junto e misturado e vê o que é que vai dá, né? Porque essa mistura exatamente vai dá uma abrangência muito maior daquele conhecimento do que a gente fazer isolado, porque isolado você só aprende aquilo e essa mistura vai dar condições de você saber de tudo um pouco ao mesmo tempo, num mesmo espaço de tempo.

Q4 - Levando em consideração o livro didático como instrumento constituinte do processo de aprendizagem da língua alvo, é possível verificar aspectos interculturais nessa coleção?

R.: Eu particularmente eu vejo. Eu vejo porque tem exatamente de tudo um pouco, não é? Antes a gente observava em alguns livros que como se tratava de língua estrangeira só se abordaria é as culturas dos Estados Unidos, Inglaterra, aí como é que a gente iria entender esse trabalho que acontecia lá se o meu aluno nunca foi lá? Então ele precisava ser, de uma certa forma, trabalhar isto dentro de sala de aula, principalmente uma escola do campo, né? Escola de zona rural, o menino que não sabe nem onde é os Estados Unidos. Então, a partir da língua estrangeira ele tem que saber vê, até porque no nosso currículo nas séries iniciais não temos língua estrangeira no currículo, né? Séries de 1º ao 5º ano, no caso, alunos do 1º ao 5º ano, considerado séries iniciais não tem no currículo língua estrangeira, mas enquanto estava em sala de aula de 1º ao 5º ano eu trabalhava noções de língua estrangeira para meu aluno porque quando ele chegasse numa escola para saber de língua estrangeira de inglês, mais necessariamente falando, ele já chegava na sala de 6º com alguns noções de língua estrangeira. Então, a gente pega um livro que foi adotado, mas é um livro que não tem nada haver com a cultura local, aí o que é que se fazia? Se fazia uma adaptação daquele conteúdo e trazia para a realidade do aluno. Então, que noções seriam essas? Aqueles nomes de objetos, alguns pequenos diálogos pra se trabalhar entre eles, elaborávamos pequenos diálogos dentro da realidade e se fazia esse trabalho com eles. A gente não se detinha no livro porque o livro de uma certa forma distanciava o aluno da minha docência no caso, né? Eu não teria como trabalhar com ele porque eu não ia seguir o livro, porque se não o meu trabalho ele não ia ter nenhum objetivo. Então, eu fazia o quê? Fazia um trabalho diante do que eles sabiam e ensinava as coisas, os

nomes dos objetos, fazíamos pequenos diálogos e ali a gente foi crescendo, foi crescendo, foi crescendo e o aluno tinha interesse em aprender a língua inglesa, porque se fosse no livro ele não participava. Então nesse sentido, nessa contextualização do dia-a-dia do aluno, implementamos a língua estrangeira no dia-a-dia do aluno a partir dessa minha metodologia.

Q5 - Esses livros didáticos de língua inglesa privilegiam um ensino no qual as culturas são abarcadas de uma forma mais abrangente ou os conteúdos culturais são abarcados de maneira mais específicas ou limitadas?

R.: Eu acredito que sejam mais limitados. Não é? Abrangente não. No tempo de hoje a gente tá vendo que tá tendo uma abrangência muito maior, agora é um pouco limitado, né? os conteúdos com essa questão da culturalidade de cada local, mais é isso. O professor que está diante da sua sala de aula, ele conhecendo o perfil da sua turma, ele vai ter subsídios para trabalhar com esta turma dentro do conhecimento que ele apreendeu e do que ele compreendeu como disciplina de língua estrangeira. Então, esse professor ele vai ser aquele instrumento, além do livro didático, esse professor ele tem que ser, ele tem que ir muito mais além do livro didático para possibilitar esse conhecimento ao seu aluno. Eu digo assim, porque eu trabalho com aluno de zona rural, eu trabalho com aluno do campo e nós sabemos que o nosso aluno do campo tem suas limitações que já vem de casa, né? Não é somente limitações culturais, eles tem certas limitações doméstica dentro do seu próprio lar, então ele chega em uma escola, uns querendo muito mais sem saber nem o que querem. Então o professor ele tem que perceber isso em cada aluno e saber como é que ele vai mediar esse conhecimento da língua estrangeira para cada aluno, mesmo sendo o mesmo conteúdo, mas as estratégias para ensinar, para se obter na verdade um ensino e aprendizagem, ele tem que conhecer cada aluno seu e cada necessidade.

Q6 - O componente intercultural é abordado em seções individuais, separadas, ou incorporado ao conteúdo linguístico?

R.: Bem... Tudo na vida tem que haver um contexto, né? Não trabalhamos nesses dias de hoje, nos dias atuais, não trabalhamos de forma isolada. As disciplinas, de uma forma geral, elas estão associadas umas as outras. Aí dá a entender, na verdade, qual o objetivo da interdisciplinaridade, né? São as disciplinas entre si, conjugadas. Então,

não seria diferente na língua estrangeira. Na língua estrangeira do mesmo jeito, todo o conteúdo abordado, todo o conteúdo que puder ser mediado ao aluno tem que ter uma contextualização com o seu cotidiano, mesmo que se o professor ele vá fazer algum trabalho com relação a gramática ele deve introduzir diante de sua experiência, diante do seu saber científico que ele apreendeu ao longo de seus estudos e também através da prática metodológica de seu contexto escolar, ele deve saber como conduzir esse conteúdo, e a gente sabe mais do que nunca que tudo contextualizado é muito melhor, porque se for trabalhar a gramática sozinha, isolado daquele contexto e procurar introduzir esses conhecimentos de gramática num contexto de texto que seja elaborado por ele mesmo. O aluno pode elaborar um texto ou se fazer um texto coletivo e dentro desse texto coletivo, transformar aquele texto coletivo na língua estrangeira e ali fazer as abordagens gramaticais que se quer naquele determinado momento.

Q7 - Essas atividades proporcionam aos estudantes a vivenciarem a dimensão intercultural?

R.: Toda vez que o professor pensar no seu planejamento, que ele é flexível, pra determinada turma, então ele vai propiciar diante deste momento, desse trabalho para seu aluno compreender. Então, é possível ele fazer esse trabalho, vai no final sistematizando os conhecimentos, mas é possível por quê? Porque quando ele fez o planejamento ele já pensou no possível resultado por conta do objetivo especificado, não é? A gente tem o objetivo a querer atingir, porque todo trabalho tem que ter um objetivo para ser atingido, embora que não atinja, mas tem que ter esse objetivo dentro desse mesmo objetivo ele tem que saber quais são as metodologias utilizadas, as estratégias que ele vai poder utilizar pra atingir aquele objetivo. Então, a metodologia tem que ter muito haver com o objetivo traçado. Então, se um professor em determinado conhecimento ele não traçou um objetivo ele não vai saber fazer essa mediação do conhecimento ali, porque uma coisa tem haver com a outra. E a avaliação se dá a todo momento, né? Não é somente numa avaliação só pra dar uma nota, mas é uma avaliação do desempenho do aluno durante suas aulas.

Q8 - O estudante é estimulado a tratar as questões interculturais de modo reflexivo, indagando seu próprio comportamento e convicções acerca da cultura materna da cultura alvo?

R.: O estudante é estimulado sim a tratar das questões interculturais de modo reflexivo, dependendo da metodologia do professor, dependendo da maneira de como foi a mediação daquele conhecimento. Então, se o professor ele promove possibilidades, não somente naquele curto espaço de tempo, mas se ele vem acostumando dentro das suas metodologias, dentro das suas mediações esses trabalho reflexivo no aluno, então ele vai se manter estimulado, ele vai se manter estimulado porque ele está sendo estimulado a cada dia. É uma aula que está sendo, nem que seja duas a três vezes por semana, mas é uma aula que está sendo contínua pra aquele aluno. Então, ele vai sempre ser estimulado pra tá ali assistindo aquela aula, ele vai tá sempre indagando o seu comportamento mediante aquela aula. O que é que ele acredita que aquela aula possa trazer pra vida dele quando ele sair daquela sala de aula ou ficar em outra sala mais adiantada, então tudo vai da postura, da prática metodológica que o docente tiver dentro do seu contexto, no seu espaço de aula. Então, essa aula pode ser somente na sala de aula? Não, pode ser uma aula dinâmica aonde esse docente ele possa dinamizar essa aula dentro do laboratório de informática ou então ele pode fazer um passeio cultural, introduzindo naquele momento aquele trabalho, fazer uma peça de teatro dentro da sala de aula também onde ela pode fazer com que eles construam diálogos, mesmo que sejam pequenos, simples, mas que eles tenham aquele costume de socializar aquele conhecimento pra uma grande turma, a começar dentro da sala de aula, então isso é o quê? São subsídios que ele vai tendo, vai mediando, vai colocando no cotidiano daquele aluno e aquele aluno claro que ele vai se acostumando, vai gostando e aí ele vai cada vez mais se estimulando. Agora se for uma aula que o professor chega, bota um assunto, porque às vezes o professor quer fazer tudo isso, mas às vezes a situação da turma não é permitido naquele momento, às vezes tira muitas vezes... digamos, o professor se entristece porque ele preparou uma aula pra uma determinada quantidade de alunos e de repente lá só tem dez e são os dez que não querem nada. Aí, fica difícil, mas o professor ele tá sempre promovendo, na nossa realidade, essas oportunidades para que o nosso aluno ele se sinta estimulado pra outras ideias, que ele se sinta estimulado fazer com que ele divulgue o que ele aprendeu junto as outras turmas o que ele aprendeu dentro da sua sala de aula.

Q9 - Essa coleção promove uma educação baseada no relativismo cultural?

R.: Mesmo sendo uma coleção relativamente completa, mas ela está um pouco é... faltando um pouco ainda uns conceitos com relação a questão da inclusão social, nos seguintes aspectos: a questão de algumas deficiências que não foram trabalhadas, por exemplo, o ser humano ele tem uma deficiência física, que deveria ser mostrado nesse livro, ele poderia mostrar, de uma forma, abranger esse espaço daqui do livro podia ser colocado aqui mais textos com relação a questão das etnias, que tem, mas tem pouco. A questão do aspecto social, tem, mas tem pouco, está pouco explorado. Precisa explorar mais a questão das desigualdades sociais, que tem, mas tem pouco. Então, a questão da diversidade, por exemplo, o aluno com portadores de necessidades especiais, que não tem nada. Então eu vi mais ou menos esse aspecto. Muita coisa aqui precisa ser reelaborada e muita coisa aqui precisa se implantado nesse livro, principalmente essa questão da inclusão social no que concerne a questão das diversidades e no tratamento também com relação as pessoas portadoras de necessidades especiais.

APÊNDICE VII. FORMAÇÃO DISCURSIVA - IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE



Quadro 3. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Identificação do docente”

Professor	Idade	Formação profissional	Tempo de serviço
P1	51	Licenciatura em português/ inglês e em pedagogia	22
P2	27	Licenciatura em português/ inglês	05
P3	44	Licenciatura em português/ inglês	10
P4	54	Licenciatura em português/ inglês e em pedagogia	25

APÊNDICE VIII. FORMAÇÃO DISCURSIVA - O LIVRO DIDÁTICO DE LI NA ESCOLA PÚBLICA



Quadro 4. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “O livro didático de LI na escola pública”.

Professor	
P1	Sim. A escolha se deu por meio de análise dessa e de outras coleções os professores se reuniram e entraram em consenso de qual seria a coleção adotada.
P2	Não participei da escolha deste material.
P3	Utilizei. As escolhas do livro didático é o seguinte: as editoras enviam os livros e nós professores sentamos e aí a gente vai fazer a comum união entre a gente e fazer uma análise sobre o determinado livro.
P4	Utilizamos. Esse guia do PNLD foi disponibilizado a escola que eu trabalho e a partir daí juntamente com os outros professores fizemos uma triagem, não é? Cada escola fez a sua escolha, depois juntamente com essas escolhas fomos à secretaria de educação e fizemos uma triagem aonde ficaria adotado aquele livro para aquela determinada turma naquele ano.

APÊNDICE IX. FORMAÇÃO DISCURSIVA – CONCEPÇÕES DE (INTER)CULTURALIDADE



Quadro 5. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Concepções de (inter)culturalidade”

Professor	
P1	É a interação entre duas culturas diferentes com o objetivo de favorecer a integração das pessoas.
P2	Eu acho...que interculturalidade é contato com muitas culturas. Nesse caso, como estamos falando de língua inglesa, acredito que é o contato da cultura inglesa com as demais culturas, seja ela brasileira, portuguesa, alemã...
P3	Interculturalidade são as culturas dos diversos países, ou seja, a noção que os livros nos passa sobre as culturas dos países.
P4	[...] é conhecer a cultura local, não somente a cultura local, mas se possibilitar conhecer as culturas de outros lugares [...]

Quadro 6. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Concepções de (inter)culturalidade”

Professor	
P1	É aquela que valoriza o processo de integração dos grupos, povos de forma igualitária, considerando as especificidades da formação da identidade cultural de cada grupo social.
P2	Pra mim uma educação intercultural é quando nós educadores promovemos o respeito, o diálogo, a inclusão e o encontro de estudantes de uma determinada cultura com outros sujeitos que possuem diferentes formas de pensar e agir.
P3	Uma educação intercultural é quando é possível fazer esse intercâmbio sobre as culturas, né? Quando possível a gente compreender, analisar as culturas dos outros países, ter um conhecimento sobre isso.
P4	Pra mim uma educação intercultural seria uma educação onde a gente trabalharia sempre no contexto da interdisciplinaridade, não é? É as disciplinas em conjunto, não é? As disciplinas entre si elas falam muito mais sobre tudo isto do que elas dissociadas, ela isoladas. No mundo contemporâneo que nós vivemos devemos trabalhar tudo junto e misturado e vê o que é que vai dá, né? [...]

APÊNDICE X. FORMAÇÃO DISCURSIVA - DISCURSO INTERCULTURAL NA COLEÇÃO *KEEP IN MIND*



Quadro 7. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Discurso intercultural na coleção *Keep in Mind*”

Professor	
P1	Sim. São abordados através dos textos, jogos e curiosidades.
P2	Sim. Eu acredito que existam elementos interculturais nessa coleção, mas o fato de apresentar elementos culturais ou interculturais não significa dizer que irá promover uma educação intercultural, isso vai depender muito do professor, da turma e como essa atividade será trabalhada.
P3	É. É possível verificar. Agora sim, é importante entender que o livro ele traz apenas alguns links, não é? O professor é que deve ir mais além, pesquisar, aprofundar sua pesquisa porque o livro é como se lê viesse resumido e o professor precisa entender que o livro é apenas uma ferramenta e que é preciso ir mais além, fazer uma pesquisa maior.
P4	Eu particularmente eu vejo. Eu vejo porque tem exatamente de tudo um pouco, não é? Antes a gente observava em alguns livros que como se tratava de língua estrangeira só se abordaria é as culturas dos Estados Unidos, Inglaterra, aí como é que a gente iria entender esse trabalho que acontecia lá se o meu aluno nunca foi lá? Então ele precisava ser, de uma certa forma, trabalhar isto dentro de sala de aula, principalmente uma escola do campo, né? Escola de zona rural, o menino que não sabe nem onde é os Estados Unidos. [...]

Quadro 8. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Discurso intercultural na coleção *Keep in Mind*”.

Professor	
P1	Na minha opinião de forma limitada.
P2	Esses livros são limitados.
P3	É mais limitado porque o livro ele é resumido, por isso é importante que o professor se aproprie de outras ferramentas que vão auxiliar nesse processo.
P4	Eu acredito que sejam mais limitados. Não é? Abrangente não. No tempo de hoje a gente tá vendo que tá tendo uma abrangência muito maior, agora é um pouco limitado, né? Os conteúdos com essa questão da culturalidade de cada local, mais é isso. O professor que está diante da sua sala de aula, ele conhecendo o perfil da sua turma, ele vai ter subsídios para trabalhar com esta turma dentro do conhecimento que ele apreendeu e do que ele compreendeu como disciplina de língua estrangeira. Então, esse professor ele vai ser aquele instrumento, além do livro didático, esse professor ele tem que ser, ele tem que ir muito mais além do livro didático para possibilitar esse conhecimento ao seu aluno. [...]

APÊNDICE XI. FORMAÇÃO DISCURSIVA - ATIVIDADES INTERCULTURAIS



Quadro 9. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Atividades interculturais”

Professor	
P1	São incorporados ao conteúdo linguístico de forma contextualizada.
P2	São abordados com os conteúdos linguísticos de forma contextualizada, apresentado uma ligação com a gramática.
P3	É complexo. Alguns livros separam outros trabalham com a gramática depende muito da editora, da coleção do livro.
P4	Bem... Tudo na vida tem que haver um contexto, né? Não trabalhamos nesses dias de hoje, nos dias atuais, não trabalhamos de forma isolada. As disciplinas, de uma forma geral, elas estão associadas umas as outras. Aí dá a entender, na verdade, qual o objetivo da interdisciplinaridade, né? São as disciplinas entre si, conjugadas. Então, não seria diferente na língua estrangeira. Na língua estrangeira do mesmo jeito, todo o conteúdo abordado, todo o conteúdo que puder ser mediado ao aluno tem que ter uma contextualização com o seu cotidiano, mesmo que se o professor ele vá fazer algum trabalho com relação a gramática ele deve introduzir diante de sua experiência, diante do seu saber científico que ele apreendeu ao longo de seus estudos e também através da prática metodológica de seu contexto escolar, ele deve saber como conduzir esse conteúdo, e a gente sabe mais do que nunca que tudo contextualizado é muito melhor, porque se for trabalhar a gramática sozinha, isolado daquele contexto e procurar introduzir esses conhecimentos de gramática num contexto de texto que seja elaborado por ele mesmo. [...]

Quadro 10. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Atividades interculturais”

Professor	
P1	Sim. Fazendo comparações relacionando a nossa cultura com a cultura inglesa, a forma como se vestem, como se limitam, destacando as personalidades do Brasil, etc.
P2	Sim. Conhecendo a cultura inglesa assim fica mais fácil o aprendizado e estimula os alunos a aprenderem uma nova língua.
P3	Vai depender da visão do professor que está na ponta, né? porque vai depender da atividade. Alguns professores fazem as atividades, outros não fazem isso, vai depender de quem vai estar mediando as atividades, vai depender muito do professor.
P4	Toda vez que o professor pensar no seu planejamento, que ele é flexível, pra determinada turma, então ele vai propiciar diante deste momento, desse trabalho para seu aluno compreender. Então, é possível ele fazer esse trabalho, vai no final sistematizando os conhecimentos, mas é possível por quê? Porque quando ele fez o planejamento ele já pensou no possível resultado por conta do objetivo especificado, não é? A gente tem o objetivo a querer atingir, porque todo trabalho tem que ter um objetivo para ser atingido, embora que não atinja, mas tem que ter esse objetivo dentro desse mesmo objetivo ele tem que saber quais são as metodologias utilizadas, as estratégias que ele vai poder utilizar pra atingir aquele objetivo. [...]

APÊNDICE XII. FORMAÇÃO DISCURSIVA - CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO PARA A CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL



Quadro 11. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Contribuições do livro para a consciência intercultural”

Professor	
P1	Sim, até porque a globalização diminuiu a distância e sendo assim, o aluno pode repensar seu comportamento, valores convicções se transformando e aumentando seu conhecimento de mundo
P2	Como eu já disse, o livro tem esse poder. Mas isso vai depender muito do professor e de suas estratégias, bem como, suas metodologias. O livro didático em si torna-se apenas um instrumento que poderá levar o aluno a pensar, a refletir, a indagar e a questionar sobre a cultura do outro.
P3	Não tem como você trabalhar uma outra cultura sem você refletir sobre a sua. É a mesma coisa de você ensinar uma língua e não trazer o conhecimento da sua.
P4	O estudante é estimulado sim a tratar das questões interculturais de modo reflexivo, dependendo da metodologia do professor, dependendo da maneira de como foi a mediação daquele conhecimento. Então, se o professor ele promove possibilidades, não somente naquele curto espaço de tempo, mas se ele vem acostumando dentro das suas metodologias, dentro das suas mediações esses trabalho reflexivo no aluno, então ele vai se manter estimulado, ele vai se manter estimulado porque ele está sendo estimulado a cada dia. É uma aula que está sendo, nem que seja duas a três vezes por semana, mas é uma aula que está sendo contínua pra aquele aluno. Então, ele vai sempre ser estimulado pra tá ali assistindo aquela aula, ele vai tá sempre indagando o seu comportamento mediante aquela aula. O que é que ele acredita que aquela aula possa trazer pra vida dele quando ele sair daquela sala de aula ou ficar em outra sala mais adiantada, então tudo vai da postura, da prática metodológica que o docente tiver dentro do seu contexto, no seu espaço de aula. [...]

Quadro 12. Apresentação dos depoimentos dos entrevistados na FD “Contribuições do livro para a consciência intercultural”.

Professor	
P1	Sim, porque realiza a avaliação sem privilegiar os valores de um só ponto de vista.
P2	Sim.
P3	Não. Ele aborda a cultura, mas ele não diz se ela é maior ou menor, se há uma superioridade das culturas. Ele aponta a cultura, mas não faz essa distinção, não faz distinção de cultura, apenas aborda cultura.
P4	Mesmo sendo uma coleção relativamente completa, mas ela está um pouco é... faltando um pouco ainda uns conceitos com relação a questão da inclusão social, nos seguintes aspectos: a questão de algumas deficiências que não foram trabalhadas, por exemplo, o ser humano ele tem uma deficiência física, que deveria ser mostrado nesse livro, ele poderia mostrar, de uma forma, abranger esse espaço daqui do livro podia ser colocado aqui mais textos com relação a questão das etnias, que tem, mas tem pouco. A questão do aspecto social, tem, mas tem pouco, está pouco explorado. Precisa explorar mais a questão das desigualdades sociais, que tem, mas tem pouco. Então, a questão da diversidade, por exemplo, o aluno com portadores de necessidades especiais, que não tem nada. Então eu vi mais ou menos esse aspecto [...]